Michaela Köttig, Sonja Kubisch, Christian Spatscheck (Hrsg.)

Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit



Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit | Band 26



Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit

Buchreihe
Theorie, Forschung und Praxis
der Sozialen Arbeit

herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit
(DGSA)

Prof. Dr. Stefan Borrmann
Prof. Dr. Julia Franz
Prof. Dr. Heiko Löwenstein
Prof. Dr. Anne van Rießen
Prof. Dr. Dieter Röh
Prof. Dr. Christian Spatscheck
Prof. Dr. Claudia Steckelberg

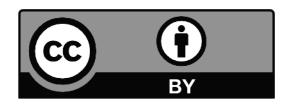
Band 26

Michaela Köttig
Sonja Kubisch
Christian Spatscheck (Hrsg.)

Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742689).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2689-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1862-7 (eBook)
DOI 10.3224/84742689

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Englisches Korrektorat: Marc Weingart, Werther – http://www.english-check.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort: Zur Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit

Für die Auseinandersetzung in fachlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen benötigen Wissenschaftler*innen und Fachkräfte Sozialer Arbeit fundiertes Wissen, um Theorien und Konzepte weiterzuentwickeln, etablierte Sicht- und Handlungsweisen zu hinterfragen und allzu einfachen Erklärungsmustern zu begegnen. Das für die Soziale Arbeit relevante Wissen bezieht sich dabei auf soziale Phänomene, die als problematisch wahrgenommen werden und die in ihrer Genese und im gesellschaftlichen Kontext zu analysieren sind. Ebenso sind der fachliche, der gesellschaftliche und der politische Umgang mit diesen Phänomenen relevant.

Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) setzt sich seit ihrer Gründung im Jahr 1989 dafür ein, die Rahmenbedingungen zur Generierung neuer Erkenntnisse stetig zu verbessern und Wissen aus den professionellen und disziplinären Diskursen so aufzubereiten, dass es eine gute Verbreitung erfährt und langfristig zur Verfügung steht.

In den letzten Jahrzehnten haben sich Disziplin und Profession Sozialer Arbeit stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert. Dies bildet sich auch in der kontinuierlich wachsenden Mitgliederzahl der DGSA und der Neugründung von Sektionen und Fachgruppen in der wissenschaftlichen Fachgesellschaft ab.

Einige der für die Soziale Arbeit maßgeblichen Rahmenbedingungen haben mit diesen Entwicklungen noch nicht Schritt gehalten. Hier liegen Ansatzpunkte für das Engagement der DGSA. Die Fachgesellschaft setzt sich seit Jahren für eine der Forschung der Sozialen Arbeit adäquate Forschungsförderung der hierfür maßgeblichen Institutionen und entsprechende Strukturen an den Hochschulen ein. Für Begutachtungen von Forschungsanträgen wurde eine eigene Forschungsethikkommission etabliert, ein von den Mitgliedern entwickelter Forschungsethikkodex bietet Orientierung im Forschungsprozess. Um es Nachwuchswissenschaftlicher*innen zu ermöglichen, in der Wissenschaft Soziale Arbeit zu promovieren, fordert die DGSA ein eigenes Promotionsrecht für Professor*innen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und entwickelt Qualitätskriterien für die Begleitung von Promotionen. Die Fachgesellschaft engagiert sich für die stetige Weiterentwicklung von Studiengängen Sozialer Arbeit, und mit dem Kerncurriculum wurde Hochschulen ein orientierender Rahmen für die Konzipierung solcher Studiengänge zur Verfügung gestellt. Nicht zuletzt greift die DGSA gesellschaftlich relevante Fragen auf und positioniert sich zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen.

Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und das vielfältige Engagement der DGSA bilden sich auch in den Publikationen im Rahmen der Schriftenreihe der DGSA ab. Diese umfasst seit 2010 neben den Sammelbänden zu den Jahrestagungen vor allem Bände, die von den Sektionen und Fachgruppen gestaltet werden und häufig aus den von ihnen veranstalteten Tagungen und Workshops resultieren. Darüber hinaus werden in der Schriftenreihe Bände publiziert, die aktuelle gesellschaftliche Themen und fachliche Fragestellungen aufgreifen, welche für die Soziale Arbeit und die Wissenschaft Soziale Arbeit von Bedeutung sind.

Die Reihe wendet sich an Lehrende, Forschende, Fachkräfte und Studierende der Sozialen Arbeit sowie benachbarter Disziplinen und Professionen, die sich ebenfalls mit den Gegenständen der Sozialen Arbeit befassen. Mit den vielfältigen Bänden im Rahmen der Reihe laden wir die Leser*innen dazu ein, sich aktiv in die Diskurse einzubringen und die Wissenschaft Soziale Arbeit mitzugestalten.

Berlin, Bremen, Düsseldorf, Hamburg, Köln, Landshut, Neubrandenburg
im März 2023

*Die Herausgeber*innen*

Stefan Borrmann
Julia Franz
Heiko Löwenstein
Anne van Rießen
Dieter Röh
Christian Spatscheck
Claudia Steckelberg

Inhalt

Professionalität und Wissen

(Nicht-)Wissen, (Nicht-)Verstehen und Diversität

Gemeinsame Wissensbildung in der Forschung

Wissensbildung und -vermittlung in Studium und Lehre

Wissen, Politik und gesellschaftlicher Wandel

Geteiltes Wissen – Zum aktuellen Stand der Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit

Michaela Köttig, Sonja Kubisch und Christian Spatscheck

Soziale Arbeit lebt von der ständigen Weiterentwicklung des in und mit ihr geteilten Wissens. Forschung, Theoriebildung, Lehre und Praxis bilden hierbei ein komplexes Gefüge im gesellschaftlichen Kontext. Auch jenseits deutlicher Paradigmenwechsel erfahren Wissenschaftler*innen und Fachkräfte Sozialer Arbeit, wie ihr Wissen in verschiedenen Zusammenhängen herausgefordert wird. So ergeben sich beispielsweise aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, veränderter Problemlagen oder aktueller Forschungserkenntnisse neue Themen und Fragestellungen, andere Wissensformen geraten in den Blick und erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Diskussionen werden (erneut) aktiviert. Der vorliegende Band widmet sich im Sinne einer Zwischenbilanz der Wissensentwicklung in der Sozialen Arbeit.

Wissen wird in sehr unterschiedlicher Weise zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung und Forschung. Je nach theoretischer und methodologischer Positionierung werden beispielsweise eher die kommunikativ vermittelten Wissensbestände Einzelner fokussiert oder wird Wissen primär mit kollektiv fundierten Handlungsorientierungen und Werthaltungen in Verbindung gebracht (z.B. Ghanem et al. 2018; Bohnsack 2020). Die Kategorie des Wissens wird auch herangezogen, um Laien, Expert*innen und Professionsangehörige voneinander zu unterscheiden (z.B. Schützeichel 2007). Verschiedene Wissensformen und ihr Verhältnis zueinander werden analytisch bestimmt, Transformationen wissenschaftlichen Wissens in der professionellen Praxis untersucht und Hybridisierungen von Wissen thematisiert (z.B. Dewe/Otto 2018; Dewe/Peters 2016; Schützeichel 2018; Sommerfeld 2014). Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht werden beispielsweise in diversitätssensibler und postkolonialer Perspektive reflektiert. Hier wird danach gefragt, welches Wissen von wem in unterschiedliche Zusammenhänge eingebracht werden kann, welches Wissen zum Schweigen gebracht wird, wie Wissen eingesetzt wird, um Herrschaftsverhältnisse zu verfestigen oder auf der anderen Seite genutzt werden kann, um Widerstand gegen etablierte Machtstrukturen zu leisten (z.B. Krueger 2021; Dhawan/Castro Varela 2020; Smith 2012).

Moderne Wissensgesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen zunehmend zur Quelle von Wirtschaftswachstum wird und die Bedeutung des

Wissens in allen Lebensbereichen und sozialen Institutionen wächst (vgl. Stehr/Adolf 2018: 408). Wissen wird zugleich zum Organisationsprinzip und zur Problemquelle dieser Gesellschaften (vgl. Stehr 2001: 10). Besonders wissenschaftliches Wissen schafft dabei auf der einen Seite neue Handlungsmöglichkeiten, vergrößert aber auf der anderen Seite auch soziale Unsicherheiten. Im alltäglichen Handeln werden diese Unsicherheiten mitunter dadurch minimiert, dass die Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse ebenso wie Widersprüchlichkeiten zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Befunden ausgeblendet werden (vgl. Stehr 2001). Im Extremfall werden wissenschaftliche Erkenntnisse auch völlig ignoriert und Meinungen und Handeln stattdessen an falschen Informationen ausgerichtet, die im Zuge der Digitalisierung schnelle und einfache Verbreitung finden. Für die Wissenschaft ist es dagegen konstitutiv, mit dem im Alltag geteilten Wissen, dem Common Sense zu brechen (Bourdieu 2006: 269). Reflexivität und radikaler Zweifel werden hier zum Prinzip erhoben (vgl. ebd.: 269ff.). In der professionellen Praxis schließlich werden wissenschaftliches Wissen und weitere Wissensformen, wie etwa das Erfahrungswissen, relationiert (vgl. z.B. Dewe/Otto 2018), zugleich machen das „wissende Nicht-Wissen“ (Wimmer 1997: 431) bzw. ein habitueller Umgang mit Ungewissheit den Kern professionellen Handelns aus.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte konnte sich Soziale Arbeit als Disziplin und Profession klar etablieren (vgl. Borrmann et al. 2021; Engelke et al. 2016; Brekke/Anastas 2019). Wie andere wissenschaftliche Disziplinen auch, ist die Wissenschaft Soziale Arbeit gefordert, ihre Rolle in der Gesellschaft im Hinblick auf die Generierung, Nutzung und Verbreitung von Wissen zu reflektieren. Als Handlungswissenschaft stellen sich ihr dabei Fragen des Verhältnisses von Wissen und Praxis in einem spezifischen Sinn, ebenso wie die Beziehungen des „eigenen“, kollektiv geteilten Wissens zum Wissen anderer Disziplinen, Professionen sowie zum Wissen von Adressat*innen und Akteur*innen der Zivilgesellschaft in diesem Kontext in eigener Weise zu reflektieren sind. Mit Blick auf gegenwärtige gesellschaftliche und politische Entwicklungen steht die Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen, die sich im Wissenschaftssystem, in der Praxis und in verschiedenen gesellschaftlichen und organisationalen Kontexten jeweils unterschiedlich darstellen.

Vor diesem Hintergrund sind für die Wissenschaft Soziale Arbeit gegenwärtig neue Fragen in Forschung und Lehre erkennbar. So steht eine stark wachsende Forschungstätigkeit im Spannungsverhältnis zu oft inadäquaten zeitlichen, personellen und technischen Ressourcen an Hochschulen. Zudem ist noch offen, wie Promotionen in der Wissenschaft Soziale Arbeit adäquat realisiert werden können, da derzeit noch nicht allen Hochschultypen das Promotionsrecht in gleicher Weise zugestanden wird. Hochschulübergreifende Promotionszentren oder -kollegs, denen, wie in Hessen und Nordrhein-Westfalen, das Promotionsrecht verliehen wurde, stellen sich hier als richtungsweisend dar. Unter dem Gesichtspunkt der Wissensbildung ist danach zu fragen,

wie unter den gegenwärtigen Bedingungen Wissen im Kontext der Disziplin generiert, weitergegeben und geteilt wird bzw. werden kann. Zudem ist zu klären, wie der ungebrochenen Nachfrage nach Studienplätzen in der Sozialen Arbeit begegnet werden kann. Derzeit werden diese Bedarfe vielfach von privatgewerblichen Hochschulen mit ihren häufig dualen oder Fern- oder Onlinestudiengängen aufgefangen. Welches Wissen hier in welcher Art und Weise weitergegeben wird und inwieweit in diesem florierenden Sektor den Anforderungen an die Professionalität Sozialer Arbeit entsprechend (aus-)gebildet wird, ist noch nicht hinreichend geklärt.

In der Praxis nimmt die Beschäftigungsquote auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts weiterhin zu. Dabei differenziert sich die Soziale Arbeit theoretisch, forschend und handelnd immer weiter aus. Gleichzeitig stellen sich hier Fragen der professionellen Zuständigkeit, etwa indem andere Berufe oder Professionen in originären Domänen der Sozialen Arbeit eingesetzt werden oder ihrerseits sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Ansätze übernehmen. Zudem sehen sich viele Kolleg*innen in der Praxis mit der Herausforderung konfrontiert, komplexer und umfangreicher werdende Aufgaben mit einer inadäquaten Ausstattung an Ressourcen zu bewältigen. Mit Blick auf das Wissen kann hier z.B. gefragt werden, wie Fachkräfte Sozialer Arbeit ihr Wissen in die Kooperation mit Angehörigen anderer Professionen einbringen, wie sie das Wissen der Adressat*innen aufgreifen und wie sie mit Wissen und Nichtwissen im kollegialen und organisationalen Kontext umgehen.

Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sind gegenwärtig vielfältig, komplex miteinander verwoben und vielfach krisenhaft. Neue Kriegs- und Fluchtgeschehen in der Welt, die Klimakrise, die gesellschaftlichen Folgen von Pandemien und neue Dimensionen von Armut sind hier als einige Stichworte zu nennen. Wie greift die Soziale Arbeit diese Entwicklungen auf, welches Wissen kann sie zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zur Verfügung stellen?

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen fokussiert der vorliegende Band die inhaltliche Ausrichtung und strukturelle Verfasstheit der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Wissen als dynamisches, relationales und oft widersprüchliches Gefüge, das von unterschiedlichen Akteur*innen eingebracht, generiert, weiterentwickelt und geteilt wird, wird in seiner ganzen Breite betrachtet. Dabei steht die Fragestellung im Mittelpunkt, in welcher Art und Weise Disziplin und Profession Sozialer Arbeit die dargestellten Entwicklungen mit dem in ihnen geteilten Wissen aufgreifen, bearbeiten und kritisch zu reflektieren vermögen.

Die DGSA-Jahrestagung 2022, die am 29. und 30. April 2022 online in Kooperation mit der Hochschule RheinMain durchgeführt wurde, bot ein Forum, in dem die Wissensbildung und ihre aktuellen Herausforderungen im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte und Kontexte erörtert wurden. Mehr als

170 empirische, theoretische und praxisnahe Beiträge wurden hier präsentiert und von den über 1000 Teilnehmer*innen diskutiert.

Folgende Fragestellungen wurden dabei reflektiert: Wo und in welcher Weise wird Wissen der Sozialen Arbeit gebildet, weiterentwickelt und geteilt? Welche Bedeutung haben unterschiedliche Wissensformen (z.B. Praxiswissen, Erfahrungswissen, indigenes, theoretisches oder empirisches Wissen) für die Soziale Arbeit, und wie lässt sich ihr Verhältnis zueinander bestimmen? Wie wird Wissen im Kontext intersektional strukturierter Machtverhältnisse genutzt? Wie wird aus Wissen Können und aus Können Wissen, und welche Konsequenzen lassen sich daraus für Praxis, Lehre, Forschung und Theoriebildung ziehen? In welcher Weise trägt schließlich das Wissen aus Disziplin und Profession Sozialer Arbeit zur Lösung sozialer Probleme und zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung bei?

Der vorliegende Sammelband führt eine Auswahl von Beiträgen zusammen, die im Kontext der genannten Tagung entstanden sind. Das Buch besteht aus sechs Teilen.

Im ersten Teil des Bandes, „Theoriebildung, Wissen und Kritik“, sind Beiträge versammelt, die aktuelle Debatten und Diskurse zur Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit darstellen. Hierbei beginnt *Haluk Soydan* mit einem Beitrag aus internationaler Perspektive zu den Grundanliegen und den zentralen Aufgaben einer Verortung der Sozialen Arbeit im Diskurs der Wissenschaft sowie zu neueren Entwicklungen rund um die Evidenzbasierung und die Etablierung einer Science of Social Work. *Christian Spatscheck* wirft einen Blick auf die deutschsprachige Debatte zur Wissenschaft Soziale Arbeit und identifiziert in seinem Beitrag aktuelle Herausforderungen und Anfragen an die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. *Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck* und *Ursula Unterkofler* entfalten in ihrem Beitrag die Analyseperspektive des „Doing Social Work“ und verdeutlichen die handlungsfeldübergreifende Relevanz dieses Ansatzes. *Cornelia Füssenhäuser* stellt in ihrem Beitrag das Konzept des lebensweltlichen Verstehens im Wechselspiel von Selbstzuständigkeit und Kritik dar und verweist dabei auf die Ambivalenzen von wissenschaftlicher Wissensbildung im Spannungsfeld zu alltäglichem Wissensformen. *Ulrike Eichinger* und *Sandra Smykalla* erstellen in ihrem Beitrag ein machtkritisches und konfliktorientiertes Mapping zu der Fragestellung, wie aktuelle Lehrbücher zu Theorien Sozialer Arbeit und deren Ordnungsversuche zustande kommen und welche Ein- und Ausschlussmechanismen dabei wirksam werden. *Gregory Cajete, Kefilwe Ditlhake, Karsten Kiewitt, Tanja Kleibl, Ronald Lutz* und *Nausikaa Schirilla* widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, wie indigenes Wissen und wissenschaftliches Wissen relationiert werden können, um die Wissensbildung in der Sozialen Arbeit zu erweitern und ohne dabei koloniale Mechanismen des Ausschlusses zu reproduzieren.

Der zweite Teil dieses Buches widmet sich dem Thema „Professionalität und Wissen“. Hier wird erörtert, welches Wissen für das Handeln von Fach-

kräften der Sozialen Arbeit als relevant anzusehen ist, in welcher Weise wissenschaftliches Wissen Eingang in die Praxis findet und wie das Wissen Sozialer Arbeit in die Kooperation mit Vertreter*innen anderer Professionen eingebracht wird. *Kerstin Svensson* führt in den Theoriediskurs zu Profession und Professionalisierung ein und skizziert ein Verständnis von Sozialer Arbeit als „institution-bound profession“. Sie stellt Ergebnisse einer schwedischen Studie vor, die unter ihrer Beteiligung mit dem Ziel durchgeführt wurde, Orientierungen und Expertise von Fachkräften Sozialer Arbeit in verschiedenen Bereichen zu erfassen. Die Ergebnisse münden in einige grundlegende Überlegungen zur professionellen Identität Sozialer Arbeit. *Roland Becker-Lenz* und *Silke Müller-Herrmann* wenden sich, anknüpfend an strukturtheoretische Perspektiven auf Professionalität, den verschiedenen Wissensarten zu, die das Handeln in der Praxis Sozialer Arbeit fundieren. Dabei fokussieren sie Wissensarten jenseits des wissenschaftlichen Wissens, gehen auf Relationierungen des Wissens ein und skizzieren, bezugnehmend auf eigene empirische Studien, ein Professionsideal. *Sonja Kubisch* nimmt demgegenüber eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalisierung ein, wobei sie das kollektive Wissen fokussiert und Professionalität im Verhältnis zur Organisation bestimmt. Im Hinblick auf die Realisierung von Fachlichkeit Sozialer Arbeit misst sie, auch vor dem Hintergrund eigener rekonstruktiver Studien, Professionsmilieus und -kultur eine eigene Bedeutung bei. *Jutta Harrer-Amersdorffer, Vera Taube, Carolin Auner, Florian Spensberger* und *Christian Ghanem* nutzen in ihrem Beitrag die Ergebnisse dreier qualitativer Studien, die von einzelnen Autor*innen in Studiengängen und verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit durchgeführt wurden, um die Verhältnisse von Praxis und Wissenschaft genauer in den Blick zu nehmen. Konkret geht es darum, „wie verschiedene Wissensbestände in der Praxis eingesetzt werden bzw. welche Bedeutung diesem Wissen durch die Handelnden beigemessen wird“. Ausgehend von der Erkenntnis, dass mitunter eine geringe Rückbindung der Praxis an sozialarbeitswissenschaftliche Wissensbestände festzustellen ist, skizzieren die Autor*innen Möglichkeiten, Fachkräfte Sozialer Arbeit an der Forschung und damit am Prozess der systematischen Generierung von Wissen zu beteiligen. In ähnlicher Weise bringen auch *Eva Maria Löffler, Elisabeth Sommer* und *Stephanie Pigorsch* die Erkenntnisse verschiedener qualitativer Studien zusammen, die sie in verschiedenen Handlungsfeldern durchgeführt haben. Sie fokussieren dabei das Wissen Sozialer Arbeit in multiprofessioneller Kooperation. Herausgearbeitet wird, dass Fachkräfte Sozialer Arbeit über professionseigenes Wissen verfügen, das sie aber nicht immer in dem Maße in multiprofessionellen Kontexten einbringen können, wie es für die beforschten Fachkräfte selbst und aus Sicht der Forscher*innen sinnvoll wäre. Dies wird auf die Rahmenbedingungen der Praxis, insbesondere die Beschränkungen der Handlungsautonomie Sozialer Arbeit, zurückgeführt.

In der Auseinandersetzung mit Wissen in der Sozialen Arbeit erscheint das Nichtwissen auf den ersten Blick als etwas, das es zu minimieren gilt, denn ein Mehr an Wissen wird mit einem Erkenntnisfortschritt gleichgesetzt. Allerdings sensibilisiert gerade der Blick auf die Praxis Sozialer Arbeit dafür, dass eine Dichotomisierung von Wissen und Nichtwissen wenig hilfreich ist. Besonders deutlich wird das dort, wo Fachkräfte im Kontext von Interkulturalität und Diversität gefordert sind, einen verstehenden Zugang zu den Sichtweisen der Adressat*innen zu finden. Grundsätzlicher betrachtet bilden „Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können" den Kern von Professionalität (Wimmer 1997: 425), und so scheint es angebracht, ein differenziertes Verständnis dieser Phänomene zu entwickeln.

Der dritte Teil richtet in diesem Sinne den Fokus auf „(Nicht-)Wissen, (Nicht-)Verstehen und Diversität". *Ngan Nguyen-Meyer* plädiert in ihrem Beitrag dafür, das Nicht-Verstehen zum Gegenstand der Wissensentwicklung Sozialer Arbeit zu machen. Die Relevanz des Themas veranschaulicht sie am Beispiel der Kinderschutzarbeit mit Familien aus Vietnam. Dabei wird deutlich, dass Nicht-Verstehen keineswegs negativ zu sehen ist, wenn man „Suchbewegungen zwischen Verstehen und Nichtverstehen" als „immer notwendig im Prozess der Wissensentwicklung" begreift und ein mehrperspektivisches und machtkritisches Verständnis von Nicht-Verstehen zugrunde legt. *Kira Margarete Barut* stellt in ihrem Beitrag zentrale Erkenntnisse ihrer Studie zum Wissen um Diversität und kommunale Diversitätskonzepte in der Verwaltung und in der Offenen Jugendarbeit am Beispiel einer Kommune vor. Sie setzt dabei kommunale Konzepte und diskursive Aushandlungen der beteiligten Akteur*innen in Beziehung zueinander. Dadurch werden die Probleme einer Top-down-Implementation von Diversity-Orientierungen in die Praxis besonders deutlich. Die Autorin skizziert vor diesem Hintergrund alternative Wege der Implementation, die den Fachkräften mehr Gelegenheit bieten, sich selbst mit entsprechenden Leitorientierungen auseinanderzusetzen.

In der Forschung der Sozialen Arbeit wird in den letzten Jahren verstärkt über Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation derjenigen, deren Sichtweisen, Praxen und Lebenswelten zum Gegenstand von Forschung werden, diskutiert. Während aus forschungsethischer Perspektive, aus Gründen des Empowerments marginalisierter Personengruppen sowie mit Blick auf Möglichkeiten der Veränderung professioneller Praxis viel dafür spricht, die Akteur*innen in den jeweiligen Forschungsfeldern aktiv an empirischen Studien zu beteiligen, gibt es aus methodologischer und methodischer Sicht verschiedene Hindernisse und Grenzen, die es zu reflektieren gilt. Die Beiträge im vierten Teil des Bandes, „Gemeinsame Wissensbildung in der Forschung", wenden sich den damit verbundenen Themen und Fragen zu. *Matthias Otten* und *Sebastian Hempel* reflektieren in ihrem Beitrag die Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung im Rahmen rekonstruktiver Forschung, in der der Partizipation der Beforschten bislang besonders skeptisch begegnet wird. Sie fokus-

sieren „Möglichkeiten des partizipativen Fremdverstehens" und zeigen exemplarisch auf, in welcher Weise Menschen mit für das jeweilige Forschungsprojekt relevanten tatsächlichen oder unterstellten Betroffenenerfahrungen an der Auswertung der Daten beteiligt werden können. *Kerstin Walther, Kevin Sachs, Werner Schönig, Annalena Weist, Benjamin Benz* und *Franziska Myszor* wenden sich demgegenüber in ihrem Beitrag einem spezifischen institutionellen Setting, dem Sozial-Wissenschaftsladen zu. Wissenschaftsläden bieten forschungsunerfahrenen Personen(gruppen) aus der Zivilgesellschaft die Möglichkeit, Forschungsvorhaben zu initiieren und diese mit Wissenschaftler*innen, z.B. aus dem Hochschulkontext, durchzuführen. Die Autor*innen stellen die Konzepte von Sozial-Wissenschaftsläden an zwei Hochschulstandorten in Nordrhein-Westfalen vor und reflektieren ihre Erfahrungen im Hinblick auf die gemeinsame Wissensproduktion unterschiedlicher Akteur*innen.

Der fünfte Teil dieses Buches, „Wissensbildung und -vermittlung in Studium und Lehre", wird durch einen Beitrag von *Michelle Mittmann, Adrian Roeske, Joshua Weber, Sara Remke* und *Birte Schiffhauer* eingeleitet. Die Autor*innen arbeiten anhand ausgewählter Beispiele zunächst unterschiedliche Felder, in denen Digitalisierung im Kontext des Studiums und auch der Praxis Sozialer Arbeit relevant wird, heraus und zeigen auf, in welcher Weise der Umgang mit neuen Technologien anhand unterschiedlicher Wissensdimensionen eingebracht wird und letztendlich in die Curricula der Studiengänge Sozialer Arbeit Eingang finden sollte. *Tim Middendorf* schließt mit seinem Beitrag an und beschäftigt sich damit, wie Professionalisierungsprozesse im und durch das Studium der Sozialen Arbeit in Supervisionssettings gemeinsam hergestellt werden. Indem er eine Schlüsselszene aus einer studienintegrierten Supervisionssitzung rekonstruiert, wird erkennbar, wie verschiedene Wissensbestände miteinander relationiert werden und durch diese Perspektiventriangulation neues Wissen generiert werden kann. Einer ähnlichen Thematik, nämlich der der Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, nähert sich *Tobias Nickel-Schampier* in seinem Beitrag an. Er fokussiert dabei auf verschiedene Formen von Ethiksimulatoren (alltagsnahe Praxisbeispiele bis hin zu komplexeren Fallwerkstätten), durch die ethisch relevante Wissenssorten zur Förderung ethischer Reflexionskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit beitragen können.

Im sechsten Teil, „Wissen, Politik und gesellschaftlicher Wandel", finden sich ebenfalls drei Beiträge. Zunächst wird gesellschaftlicher Wandel im Hinblick auf die Entwicklung der Sozialen Arbeit in Ungarn vorgestellt. *Anna Csongor, Bulcsú Mihály* und *Júlia Wéber* führen in ihrem Beitrag in die ersten Professionalisierungsmodelle sowie die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit insbesondere mit Roma-Familien in der Phase des kommunistischen Regimes in Ungarn ein und betrachten die Weiterentwicklung von Arbeitsbedingungen innerhalb der neuen gesellschaftlichen Realitäten des gegenwärtigen rechtskonservativen und illiberalen Regimes der Orbán-Ära. *Robel Afeworki Abay,*

Andrea Frieda Schmelz, Caroline Schmitt und *Barbara Schramkowski* setzen ebenfalls bei grundlegenden gesellschaftlichen – und in ihrem Fall sogar globalen – Veränderungen an. In ihrem Beitrag beschäftigt sie die Klimakrise und die Zerstörung von Ökosystemen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. Die Autor*innen zeigen auf, dass diese globale Zerstörung immer intersektional und machtkritisch reflektiert werden muss, und legen nahe, dass dem Diskurs sozialarbeiterische Wissensbestände fehlen, um sich grundlegend mit imperialen Lebensweisen und Verantwortlichkeiten sowie unterschiedlichen Formen von Vulnerabilisierung wie auch Interventionsmöglichkeiten auseinandersetzen zu können. Der letzte Beitrag in diesem Teil, der zugleich den Abschluss des Buches bildet, wirft noch einmal grundsätzlicher die Perspektive auf soziale Ungleichheiten im Kontext der Wissenschaft Soziale Arbeit auf. *Nils Klevermann, Tilman Kallenbach, Nora Sellner, Fabian Fritz* und *Lisa Janotta* diskutieren die Rahmenbedingungen der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen in der Sozialen Arbeit. Sie interessieren sich in ihrem Beitrag speziell dafür, in welcher Weise sich Wissenschaftler*innen ohne Professur im Kontext der Disziplin Soziale Arbeit in einem Spagat zwischen Qualifizierungsanspruch und Wissensproduktion bewegen.

Die Herausforderungen für Soziale Arbeit als Disziplin und Profession in Hinblick auf die Generierung und Verwendung von Wissen im gesellschaftlichen Kontext sind groß, das zeigen die Beiträge in diesem Sammelband. Aber auch das Wissen, über das Soziale Arbeit verfügt, ist umfangreich und vielfältig. Damit die verschiedenen Akteur*innen es teilen und weiterentwickeln können, braucht es konkrete Anlässe und geeignete Formate. Die DGSA-Jahrestagung 2022 war ein solcher Anlass. Die Organisation einer solchen Tagung mit über 1000 Teilnehmenden hätte nicht gelingen können, wenn nicht ein gutes Tagungsteam sowie Hochschulen vor Ort sich dieser Aufgabe mit angenommen hätten. Wir danken der Hochschule RheinMain in Wiesbaden, namentlich Prof. Dr. Michael May, Elvira Schulenberg, dem Dekan Prof. Dr. Christian Schütte-Bäumner und dem studentischen Tagungsteam vor Ort für die gemeinsame Organisation und Durchführung der Tagung. Ein besonderer Dank gilt dabei auch dem Onlinetagungsteam und hierbei in besonderer Weise Mathias Weidner für den technischen Support. Herzlich danken wir außerdem Monika Weimar von der Geschäftsstelle der DGSA, ohne deren langjährige Erfahrung und tatkräftige Unterstützung die DGSA-Jahrestagungen in diesem Umfang von einem ehrenamtlich tätigen Vorstand längst nicht mehr zu bewältigen wären. Darüber hinaus danken wir Julia Kneuse für den Support der Tagung als Social-Media-Beauftragte der DGSA, den studentischen Hilfskräften der Hochschule RheinMain sowie in besonderer Weise Hannah Sieberer und Julia Andersch, die im Vorfeld und während der Tagung sowie bei der Veröffentlichung des Bandes besonders wertvolle und zuverlässige Unterstützung geleistet haben.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Borrmann, Stefan/Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Röh, Dieter/Spatscheck, Christian/Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (2021): Wissenschaft Soziale Arbeit. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 981–985.

Bourdieu, Pierre (2006): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, Oktober 1987. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 251–294.

Brekke, John/Anastas, Jeane (Hrsg.) (2019): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 1203–1213.

Dewe, Bernd/Peter, Corinna (2016): Professionelles Handeln – Relationierung von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In: Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–157.

Dhawan, Nikita/Castro Varela, Maria do Mar (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Auflage. Bielefeld: transcript.

Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4. Auflage. Freiburg: Lambertus.

Ghanem, Christian/Kollar, Ingo/Fischer, Frank/Lawson, Thomas R./Pankofer, Sabine (2018): How do social work novices and experts solve professional problems? A micro-analysis of epistemic activities and the use of evidence. In: European Journal of Social Work 21:1, S. 3–19.

Krueger, Antje (2021): Postkoloniale Theorieperspektiven. Hegemoniale Ordnungssysteme und ihr Bezug zur Wissensbildung in der Sozialen Arbeit. In: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 189–201.

Schützeichel, Rainer (2007): Laien, Experten, Professionen. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 546–578.

Schützeichel, Rainer (2018): Professionswissen. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden, S. 1–23.

Smith, Linda Tuhiwai (2012): Decolonizing Methodologies. Research and Indigienous Peoples. 2. Auflage. London: Zed Books.

Sommerfeld, Peter (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel Sozialer Arbeit. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung

und -verwendung als Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 133–155.

Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte B36/2001. S. 7–14, https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26052/moderne-wissensgesellschaften/ [02.01.2023].

Stehr, Nico/Adolf, Marian (2018): Ist Wissen Macht? Wissen als gesellschaftliche Tatsache. 2., erw. Aufl., Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Wimmer, Michael (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Theoriebildung, Wissen und Kritik

In Pursuit of a Locus for Social Work in the Realm of Science

Haluk Soydan

The German discourse on social work research and social work theory has had a longstanding interest in and many contributions to the core issues of social work science (e.g., Engelke et al. 2016; Engelke et al. 2018; Göppner/Hämäläinen 2007; Sommerfeld 2014; for the UK also Shaw 2016). I have always found it stimulating to contrast perspectives across nations and scientific traditions, and German scholarship has always been a stimulating tradition to deal with. Some of my historical and philosophical stances have been in alignment with understanding of German scholars (Soydan 1993; 1999; 2012), while others, such as my dedication to evidence-supported treatments (Soydan/Palinkas 2014), have been met with skepticism (e.g., Sommerfeld 2005). In pursuit of a scientific advancement, I still find this exchange of views enriching and stimulating.

This book chapter needs to be understood as a contribution for a more contrasting scientific reflection of social work. In the following sections, I will further elaborate on:

(1) the historic genesis of social work as a professional practice and scientific activity, based on Western models of a history of ideas and a philosophy of science;
(2) an overview of recent developments in the social work discipline in the United States; this overview includes three different developments: firstly, the establishment of evidence-based practice and its supporting methodology, secondly, efforts to find a home for social work science in Scientific Realism as an approach to science and the philosophy of science – This approach to social work science has its origins at my own school of social work at the University of Southern California in Los Angeles – and, thirdly, the initiative to position social work in the context of 'Grand Challenges' of society that social work is currently facing and addressing.

I would like to start with a few considerations on the notion of 'science'. John Ziman, a British-born theoretical physicist and philosopher of science defined the ultimate purpose of science as the solving of problems. In his remarkable book "*Real Science: What it is, and what it means*" (Ziman 2000), he places science in the complexity of value systems and politics by stressing its social character. Science, he writes:

> "involves large numbers of specific people regularly performing specific actions which are consciously coordinated into larger schemes. Although research scientists often have a great deal of freedom in what they do and how they do it, their individual thoughts and actions only have scientific meaning in these larger schemes. Like many facts of life, this is so obvious that it was long overlooked!" (Ziman 2000: 4)

Paraphrasing Ziman, we could say that social work as a scientific discipline is somewhat similar to other disciplines such as theology, law and the humanities in producing knowledge. Typically, knowledge is the principle purpose and outcome of social work as a scientific discipline. This certainly defines the locus of social work research in society as well as it impacts the type of knowledge it produces.

As an institution, science endeavors recognition and legitimacy. To devise legitimacy, science as an institution tries to strengthen itself with a number of supporting factors including the search for a locus in the historical development of social sciences, a foundation in the philosophy of science providing ontology (the nature of our being), epistemology (the nature of our knowledge), and a methodology (how do we know what we know?).

1. Social Work as a Professional Practice and a Scientific Discipline

I regard social work as a professional practice and a scientific discipline. This duality embraces at the same time (1) *professional tools* for the betterment of conditions for individuals, groups, and communities, (2) *scientific methods* of conducting research for the advancement of the profession, and (3) the definition of social work as a *science*. All these components are intertwined. They influence each other in a complex way. The development of social work is historically determined, which means it is shaped by the conditions of specific societies in specific times. In other words, the formation and development of social work in German-speaking societies may differ from those of, for instance, English-speaking societies, let alone those of Mandarin-speaking or Urdu-speaking. This diversity, however, is also dependent on and framed by the development of modern science and research methods and conventions. In other words, social work as profession and scientific activity has dissimilarities and similarities across nations and in a global interdependence.

At times, a starting point for studies of this kind has been the assumption that human beings, by their nature, favor mutual help and entertain an innate propensity to provide help. When choosing this approach, our focus is on social work as a rather informal way of exchanges between human beings. The

scientific dimension lacks primary relevance in this approach (Soydan 1999: 12–16). Another starting point is to seek the historical roots of social work in traditions of thought and action where social work anchors itself in purposefully organized activity or scientific thinking. It is the latter perspective that marks the origin of my journey. In this perspective, social work practice is based on a scientific analysis in a given historical context. From the Western viewpoint of a history of ideas, this development is generated by two historical events: (1) the emergence of a scientific analysis of society during the second half of the 18th century, and (2) the application of a scientific social analysis and prognosis as instruments of action for social change, in particular from the beginning of the 19th century.

I find the roots of, and a scientific basis for, social work at those thinkers who first developed scientific social analysis. I also find here the idea of the 'spirit of human progress', which is of importance to social work as a practice and as scientific activity. It is against this background that we can assert that social work consists in three components: (1) practical activity, (2) an academic discipline, and (3) a research tradition. A study of traditions of thought and action that analyze society, and that carry forward the work of change based on the spirit of human progress and an innate propensity to offer aid, reveals two tendencies that can be refined from the history of ideas. I call these tendencies in the evolution of the history of ideas 'from theory to practice' and 'from practice to theory'. Shortly, I will come back to these two dimensions.

A purposeful and planned action for social change aims at altering what is regarded as undesirable and a societally defined social problem. A central issue in traditions of thought and action is whether the individual or the society constitutes the basis of social problems. Historically, the term 'sick' was attributed to either individuals or society to locate dysfunctional or undesirable conditions.

In the context of searching for social work's roots in the evolution of the social sciences, the question of its relationship to other disciplines and activities arises. In my published studies, I discuss social work's historical relationship to the discipline of sociology as an illustration of the need for social work to define its own territory of inquiry (Nygren/Soydan 1997; Soydan 1993; 1999; 2012). These two subjects have at least two instances of intersection. The first is their interest in the study of social problems, and the second is their interest in social change and action for social change. In contemporary discourses, similar intersections include relations to other disciplines and professional practices such as nursing, psychology, psychiatry, social development, etc.

In my earlier work (Soydan 1993; 1999), I present a theoretical frame of reference based on historical empirical data on the development of social science and how societies perceived and defined the locus of social problems. In my view, such a frame of reference may help us: (1) to study and contextualize

classical thinkers and practitioners in order to examine differences and similarities between them, (2) to explore ideas and human agency leading up to modern thinking in social work, and (3) to justify why certain thinkers and activists can be claimed as 'classics' of social work. I call this perspective 'bottom up' because it maps thoughts, events, and activities that have already historically taken place. This is nothing that we are artificially constructing and attributing to social work, it is the history of social work as configured in Western societies.

It is a common belief (e.g., Aron 1965; Zeitlin 1968) that the emergence of the concept of social analysis is attributed to the Enlightenment, and the French Enlightenment philosophers are attributed to have a central role in this process of change. The scientific or sociological analysis of society underwent a revolutionary transformation through the work of the Scottish philosophical school, with Adam Smith and others as the driving forces. Their contribution, called the four-stage theory, embraces four assumptions (Soydan 1999):

(1) Society is a system in which the various components of society are dependent on each other. These different components, linked by horizontal relationships, and their interconnected exchanges constitute what we call history.
(2) The dynamics of society are independent of the intentions of individuals. The collective activities of individuals form the basis of societal development.
(3) Society has grown at the cost of the individual. This relationship between the individual and society has meant that the individual has become increasingly civilized and is more legally secure, but individuals have also become more dependent on society and imprinted with societal factors.
(4) Despite the fact that societal development is unplanned, with no goal or end, society shows a large number of patterns that can be discovered by scientists.

On this backdrop, the Scottish School played an important role in originating the foundations of modern social science. They carried out an analysis of history and explained the mechanisms of change in society. Consequently, they laid the foundations of action for a social change that is based on scientific analysis. But they did not make any purposeful predictions about future changes in society. It would still take some more time before these theories of society were linked to action for social change. The history of ideas in the 19th century was rooted in the 18th century scientific analysis of society and developed the central theme that 'sick' or dysfunctional social conditions should be changed by means of scientific models and theories. In this sense, developments during the 19th century are of central programmatic importance to the development of social work.

1.1 Coming from Theory to Practice

So, coming back to my dichotomy from above, by ‘from theory to practice’, I mean that research results and theoretical knowledge often are intended as a foundation for social practice, regardless of whether the research is based on current professional and socio-political priorities or merely on issues raised theoretically (intra-scientifically). Whereas by ‘from practice to theory’, I mean that social practice conducted by individuals may generate findings and repeated insights that may be distilled to generalized knowledge (for instance, much similar to ‘practice based research’ or ‘action research’, two terms that are currently more used in the social work discourse). Being models of significance to the development of social work in the 19th century, these two tendencies still exist side by side and are, to a certain extent, interwoven. This is because the traditions that develop as practice – and which then attempt to form a theoretical foundation – are influenced by the theories of other scientific traditions such as sociology and psychology.

Action for social change, seen from the viewpoint of the ‘from theory to practice’ tendency in the history of ideas, can be studied in both a narrow or wide meaning. The former refers to research explicitly formulated in such a way that its purpose is an implementation for change. We can call this ‘research for change’. The latter refers to a more general social analysis and social theory used by a group of agents in order to change society.

A more planned and systematically organized form of research for change has been developed in post-World War II efforts, in the West and particularly in English-speaking countries, with the aim of a betterment of social conditions for larger masses of national populations. The strongest contemporary expression of research for change is perhaps the development of outcomes studies and intervention research (Palinkas/Soydan 2012). Historically, the same applies to the tradition of the research for ‘agent activity’, as envisioned by Saint-Simonism (Soydan 1999, 55) during the 19th century when several movements in different countries emerged and claimed to be able to change and improve society through the development and use of scientific knowledge. In Germany, the Verein für Sozialpolitik is one example of such movements.

1.2 Coming from Practice to Theory

The second tendency in the history of ideas of social work can then be characterized as the approach ‘from practice to theory’. Here, in terms of a process, practice – as activity for social change – is the primary starting point that provides a foundation for the accumulation of knowledge. Within this tradition,

social work manifests itself mainly as a practical activity, the goal of which is to help people and communities affected by social problems.

Social work, seen from the perspective of 'from practice to theory' within the history of ideas, has its roots in certain social and economic developments: the rapid industrialization in Europe and America with its effects of urbanization, unemployment, shortage of decent housing, and other social problems as their consequences, triggered in people a desire to change what they considered as problematic. In some cases, it was thought that society generated social problems. Consequently, something needed to be done about the problem-generating societal structures. But, in other cases, it was also thought that the individual generated social problems. In this context, action strategies for change were thought to be needed to be directed towards the problem-generating individuals.

Within the framework of the 'from practice to theory' tendency, we can find both of these concepts, which, to some degree, have been developed in conflict with each other. The concept of social work as a predominantly practical activity developed both in Europe and the United States. Especially the developments in Great Britain provided impulses for developments in North America, and vice versa.

In my own studies, I have specifically focused on two American pioneers of modern social work practice, namely, Jane Addams and Mary Richmond, both connected to 1880s professional groups developed in the United States (Soydan 1999).

Addams and her sympathizers settled in poor neighborhoods and lived side by side with the people they served. The basic view of the settlement movement was that the environment – that is, society – generated social problems, and that changes must be made in people's surroundings if social workers were to improve the social situation of individuals in order to combat poverty.

The settlement movement sought contacts with knowledge-producing institutions relatively early. There were personal contacts between Jane Addams and her colleagues and prominent researchers involved in social issues such as John Dewey. These contacts and the eagerness of the settlement movement to establish a base for its practical social work in the production of knowledge, led to the founding of the Chicago School of Civics and Philanthropy, which in 1920 became the School of Social Service Administration at the University of Chicago (Soydan 1993: 105–129).

On the opposite, the Charity Organization Society (COS), with Mary Richmond at the forefront, was not interested in social reforms. They assumed that individuals were the cause of poverty and social problems. Thus, Mary Richmond took a different attitude. In striving to establish a base for casework through professional training, she was in opposition to university-based courses. She believed that a training in higher education would ruin the natural commitments of social workers to their work and argued in favor of an inde-

pendent vocational school for training social workers. Through the Charity Organization Society in New York, the New York School of Philanthropy was established. It was later known as the New York School of Social Work and was incorporated into Columbia University in 1959, ultimately being designated as the Columbia University School of Social Work in the 1962–63 academic year.

The 'from practice to theory' tendency in the history of ideas in social work forms a strong tradition. It is a model that, first and foremost, provides social work as practice with a historical identity. It also provides the profession with a conceptual identity. But what role does it play in relation to social work as a research tradition? Has it worked as a driving force for research in social work? And, if so, in what way? My hypothesis is that this tendency has had a significant impact on social work as a research tradition. Of course, this hypothesis can only be substantiated by means of a description of the history of ideas within this tendency. In this book chapter, I will not have enough space to further elaborate on this. But in my previous work (Soydan 1999) I could map historical and empirical evidence as contribution to this field in a much broader way.

1.3 On the Origins of Social Problems: Four Different Dimensions of Explanation

Let us now look at the development of a more general theoretical frame of reference based on a broader historical analysis of social work. As a synthesis, the following two central variables of the development of social work emerge:

(1) The first reference point is the above mentioned development of the history of ideas with its interplay between the two tendencies: 'from theory to practice' and 'from practice to theory'.
(2) As a second dimension, I want to add a consideration of the assumptions on the nature of the causes of social problems. Here, two polarized concepts historically manifested themselves: 'Society generates social problems' or 'the individual generates social problems'.

It is both possible and productive to carve out ideal–typical variable values between these four dimensions. As a result, this provides us with the following matrix that can be used as a dichotomization for analytical purposes.

We can see in Figure 1 below a dichotomization of the variables 'the development of the interaction between theory and practice in the history of ideas' and 'the nature of the causes of social problems' creates a four-field table. There are four main historical fields of social work within two components: (1) notions of social work theory and (2) social work practice methods.

In my previous work (Soydan 1999), this table served as a tool of substantial, historical exemplifications of Agent Activity, Structural Social Work, Psychological Approaches, and Psychosocial Work.

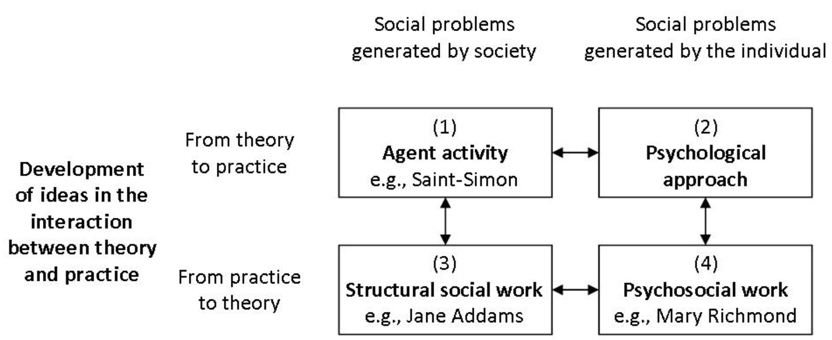


Figure 1: Four different dimensions for an explanation of social problems

If, for analytical purposes, we refine the relationship between theory and practice, it seems to me that we can only do so in terms of tendencies. I have thus used the concepts of 'from theory to practice' and 'from practice to theory' as analytic tendencies. By 'from theory to practice', I stress the need that research results and theoretical knowledge can form the foundation of and the main support for social practice or action for social change. Here, I would like to emphasize the primacy of theory and seek to highlight its central role as a guide to the work of social change. By doing so, I do not attempt to detract from the role of practice in its interplay with theory within the framework of this tendency. The same goes for 'from practice to theory', in which social practice, or action for social change, would form a foundation for the production of theoretical knowledge.

A word of warning is warranted. We need to keep in mind that modern social sciences and social work have already transformed themselves beyond this two-century old historical perspective. For instance, intervention research in social work typically involves 'from theory to practice' and 'from practice to theory' in the same context, as an intertwined and interactive process, in an unprecedented fashion.

Similarly, dichotomizing 'origins of social problems' is only pertinent within the perspective of the history of ideas. It does not serve as an adequate analytical tool when applied to modern understanding of social problems. The contemporary understanding of causes of social problems describes continuous instead of dichotomous variables. Today, social sciences in general, and

the science of social work in particular, perceive causes of social problems as a multilevel and interactive complex of variables.

2. Social Work and Science – Contemporary Developments in the United States

In certain ways, the United States of America is comparable to the European Union, including the size of population, the cultural diversity, the multitude of schools of thought and scientific orientations, etc. Thus, a number of theoretical and empirical orientations co-exist and are practiced in the field of social work research as well as in adjacent sciences and professions. In this context, I will briefly describe three developments that are of special relevance for the current outlines of knowledge development in social work: the models of evidence-based practice, the development of a science of social work located in the paradigm of critical realism and a discursive connection of social work to the current 'grand challenges' of societies.

2.1 The Science of Evidence-based Practice

Advances in social work research during the last two decades, especially in the United States, are unprecedented (Soydan 2010; Soydan 2015). In my view, the social work profession's (as a science and practice) awareness of, and efforts to associate itself with high-quality scientific evidence, is the core of this unprecedented development. Dedication to intervention research, outcomes research, systematic research reviews, methodology associated with meta-analytic analysis, comparative effectiveness research strategies, translational research, development of high-quality clearinghouses, and transdisciplinary team science collaborations is a token of the recognition of the importance of scientific knowledge in driving practice, as well as the crucial role of practice in guiding research (Soydan 2009; 2010; 2015; Soydan/Palinkas 2014).

Origins of modern intervention research in social work and the human services were shaped during the post-World War II era. The administrations of Presidents Kennedy and Johnson, and to some extent of President Nixon, launched nationwide programs to improve the conditions of the most needy and underserved cross-sections of the American population. These social reforms, aimed to induce change, constitute an important backdrop to what later came to be defined as intervention research. The American psychologist Donald T. Campbell coined the concept of the 'experimenting society', meaning

that the eradication of societal problems should be based on the scientific principle of experimentation and the evaluation of intervention outcomes (Soydan 2009). However, social work's professional and scientific advancement along the concepts of evidence-based practice came in the United States only into full blossom from the early 1990s onwards.

The establishment of the Cochrane Collaboration (1993) and the Campbell Collaboration (2000) has boosted the profession's efforts to advance its scientific positions. The Cochrane and Campbell collaborations develop and disseminate high-quality systematic reviews of effectiveness studies in health, social work, and other behavioral and educational fields. The collaborations have been instrumental in developing a science of systematic research reviews and raising the scientific bar for evidence used in action for change. After all, the foremost principle of any profession dedicated to improve the lives of others is 'not to harm' and this can be possible only when high quality scientific evidence is accessible.

Although not yet proliferated to all levels of the profession, there is an aspiration in many layers of the profession worldwide to strengthen its scientific base to advance its practice for the benefit of clients. This leads to a dedication of the profession to evidence-based interventions and programs (Sommerfeld 2005; Soydan/Palinkas 2014). But, what about the profession's dedication to evidence-based practice as a process of translating and implementing evidence-based interventions? Evidence-based practice (EBP) is defined as the integration of best available evidence with client values and acceptance as well as organizational and other structural circumstances.

Elaborating on this question in detail is beyond the main purpose of this book chapter. While a brief answer would be that the profession's dedication to EBP is currently unclear and ambivalent, one aspect of the issue seems pertinent to the context here. As I discussed elsewhere (Soydan 2009), knowledge is never 100 percent! In social work science as in all science, what we call evidence, including the 'gold standard' evidence, consists of estimations and approximations from our measurements of real-life situations. Karl Popper famously emphasized: “No matter how many instances of white swans we may have observed, this does not justify the conclusion that all swans are white” (1972: 27). Thus, there is good reason to acknowledge that there are limits to scientific evidence. This limitation prompts caution when applying scientific evidence in action for change, an insight that urges social workers to dedicate themselves to EBP.

The National Institutes of Health, the main research funding organization of the federal government in the United States, has many years back embraced not only evidence-based medicine but also, among other fields of practice, evidence-based social work as a priority for the funding of research projects. For example, the NIH is the largest research funding organization that supports evidence-based social work practice from a client perspective, experimental

studies in social work, the translation of generalized evidence to context specific sites and other approaches. Because the NIH funds long-term, multi-faceted, and very large grants, it has been possible to develop functional research infrastructures in a limited number, but influential schools of social work. NIH also funds training of junior researchers in the field of evidence-based social work.

2.2 Anchoring the Science of Social Work in a Realist Frame

In May 2011, a small, invitational conference on 'Shaping a Science of Social Work', was organized at the University of Southern California in Los Angeles. The same year at the annual conference of the Society for Social Work and Research (SSWR), John Brekke, a researcher at the University of Southern California, called for establishing the science of social work on the basis of a philosophical platform that goes as Scientific Realism and Critical Realism. Brekke's proposal has been followed up by a group of about 20 scholars in a series of roundtables at IslandWood Center, near Seattle. This core group had the possibility to meet annually between 2012 and 2016, and many experts could be invited to discuss different aspects of the science of social work. The key results of the discussions were published in two journal issues of *Research on Social Work Practice* (see volumes 22[5] and 24[5]). Later, some of the contributions were published in an edited book, *Shaping a Science of Social Work* (Brekke/Anastas 2019), which summarizes the discussions of the IslandWood group and contains an updated and encompassing reflection about the current state and condition of the science of social work.

Scientific realism is a philosophy of science that postulates certain positions on ontology, epistemology, and methodology (Brekke et al. 2019; for other scientific paradigms, see Kemp/Samuels 2019 or Spatscheck/Borrmann 2021). The ontological proposition of scientific realism suggests that the reality has a definite structure that is independent of human subjectivity. Its epistemological understanding is that most established theories are as close as possible to the objective reality around us. The methodology of scientific realism suggests that scientific theories may be true or false but the reality that they refer to is factual. Our understanding of the reality is often times incomplete, but this does not mean that there are no other aspects of the reality to discover. Further, Critical Realism tries to place the philosophy of science of Scientific Realism in a social and historical context. It suggests that science is a human artefact, and it takes place in historical, social, cultural, and political contexts. It concludes that science has a social dimension and an objective dimension. In other words, the mission of science is to map structures of objec-

tive, subject-independent reality. The ‘critical’ in Critical Realism stresses the need to be never too easily satisfied with a gained knowledge but to keep on searching for the best grounded knowledge available.

The realist frame gets more complicated by the introduction of transitive and intransitive aspects of science; the former refers to the products of scientific activities – such as theories – and the latter to the objective structures of the reality independent of human subjectivity (Bhaskar 1975).

To make things even more complex, the critical frame introduces three levels of reality: the real, the actual, and the empirical. The *real* refers to whatever exists – such as ideologies, social classes, unconscious processes – all of them independent of our awareness. The *actual* is a series of events that take place as result of the structures of the real. Hereby, the actual is a subset of the real. An example could be: a brain (the real) producing thoughts (the actual) without that we are necessarily aware of it or observe it. The *empirical* is simply what we experience (Bhaskar 1975).

Brekke and others propose that social work as a science can, and should be, articulated within the frame of the critical realism (Brekke et al. 2019). I personally think that this proposition is as legitimate as any other proposition about how social work as a science could be articulated. Critical Realism – as well as the science of evidence-based practice – are top-down perspectives that we attribute to social work in order to define it as a science and create a unique identity for it. The strength of any approach to develop a science of social work will be depending on the explanative ability of that very approach as well as its ability to solve practical problems of the social work profession better and more efficiently than competing approaches. The strength of the proposal to understand social work as a science within the frame of critical realism remains to be proven by the development of the research field in the future.

2.3 The ‘Grand Challenges in American Social Work Research’ Initiative

I also would like to introduce with a few words what came to be known as the ‘Grand Challenges in American social work research’ (Fong/Uehara 2019). Shortly after the IslandWood roundtables, the American Academy of Social Work and Social Welfare established a committee to develop a program for grand challenges of the American society. Such an effort could be instrumental to dedicate social work research to contribute to prevention and possibly eradication of the most challenging social problems in the American society. This effort could also define meaningful fields of research for the profession and thus help improve its strength and position in the scientific community as well as in society.

Five criteria are employed in the identification of grand challenges (Fong/Uehara 2019, 72). First, a challenge had to be big and important. Second, there had to exist some scientific evidence that the challenge could be solved. Third, progress to solve the challenge could be possible within a decade. Fourth, the challenge had to likely generate interdisciplinary collaboration. Fifth, the solution to the challenge would need a significant innovation.

The committee identified twelve grand challenges (Fong/Uehara 2019, 72–75). These are: ensure healthy development for all youth, close the health gap, stop family violence, advance long and productive lives, eradicate social isolation, end homelessness, promote smart decarceration, reduce extreme economic inequality, build financial capability for all, harness technology for social good, create social response to a changing environment, and achieve opportunity and justice. The program was publicly launched in January 2016 and is currently in its 7th year of activities. For an assessment, I would ask the questions as follows: is a lot of research going on? Yes! Are all these social problems remaining? Yes! Is any grand challenge solved? No! Perhaps, Not Yet! Therefore, I would summarize: it is, at least, premature to respond with certainty to the last question and it remains open what the main results of this initiative will be.

3. Conclusions and Outlook

Science of social work and knowledge development in social work have historically been characterized by a struggle for scientific identity, boundary demarcation, disciplinary recognition, power for agenda setting and attracting resources for research. In a sense, these circumstances are not different from what other (social and behavioral) sciences have been experiencing. However, a more enduring component of science of social work has been the purpose of knowledge development; although not always straightforward, its purpose has most of the time been recognized as the 'betterment of human life and conditions'. Nevertheless, knowledge development in social work is not monochrome but intensely diverse. This is because science of social work is subject to philosophical disagreements, paradigmatic cleavages, and at times, to value-based positioning. Given the historical background, I certainly expect this struggle to continue for the time to come.

Personally, I see a more promising and fruitful trajectory for science of social work and knowledge development in relation to social work's professional practice and historical mission: betterment of human life without causing any harm. In this perspective, the mission of science of social work is to deliver knowledge supported by high quality scientific evidence, 'gold standard', with the acknowledgment that gold standard consists of estimates of

measurements of real-life situations, and therefore is exposed to scientific uncertainty. Such a scientific understanding has, I believe, the best potential to develop knowledge useful to the profession of social work in problem solving by minimizing the risk of harming clients and communities. As such, I invest trust in intervention research, outcomes research, systematic research reviews, further development of methodology associated with meta-analytic analysis, comparative effectiveness research strategies, translational research, development of high-quality clearinghouses, and transdisciplinary team science collaboration. I don't expect this position to be accepted by all but find it scientifically as legitimate as any other position.

References

Aron, Raymond (1965): Main Currents in Sociological Thought. Middlesex: Penguin Books.

Bhaskar, Roy (1975). A Realist Theory of Science. New York: Routledge.

Brekke, John/Anastas, Jeane (Eds.) (2019): Shaping a Science of Social Work. New York: Oxford.

Brekke, John/Anastas, Jeane/Floersch, Jerry/Longhofer, Jeffrey (2019): The Realist Frame: Scientific Realism and Critical Reaslism. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Eds.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, pp. 22–40.

Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 7th edition. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen, 4th edition. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Fong, Rowena/Uehara, Edwina (2019): Social Work Science in the Context of Social Work Ideas: Social Work Science and the Grand Challenges. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Eds.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, pp. 68–83.

Göppner, Hans Jürgen/Hämäläinen, Juha (2007). Developing a Science of Social Work. Journal of Social Work, 7, pp. 269–287.

Kemp, Susan P./Samuels, Gina Miranda (2019): Theory in Social Work Science. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Eds.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, pp. 102–128.

Nygren, Lennart/Soydan, Haluk (1997). Social Work Research and its Dependence on Practice. In: Scandinavian Journal of Social Welfare, 6, 3, pp. 217–224. doi:10.1111/j.1468–2397.1997.tb00191.x.

Palinkas, Lawrence A./Soydan, Haluk (2012). Translation and Implementation Research of Evidence-Based Practice. New York: Oxford University Press.

Popper, Karl. R. (1972): The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson.

Shaw, Ian (2016): Social Work Science. New York: Columbia University Press.

Sommerfeld, Peter (Ed.) (2005): Evidence-based Social Work. Towards a new Professionalism? Bern: Peter Lang.
Sommerfeld, Peter (2014): Social Work as an "Action-Science": A Perspective from Europe. In: Research on Social Work Practice, 24, pp. 586–600.
Soydan, Haluk (1993). A Study of the History of Ideas in Social Work: A Theoretical Framework. In: Scandinavian Journal of Social Welfare, 2, 4, pp. 204–214.
Soydan, Haluk (1999): The History of Ideas in Social Work. Birmingham: Venture Press.
Soydan, Haluk (2009): Implementation and Translational Research—Theory and Practice. In: Research on Social Work Practice, 19, 5, pp. 489–490.
Soydan, Haluk (2010): Editorial: A Glimpse into Contemporary American Social Work Research. In: Journal of Social Work, 11, 1, pp 4–7.
Soydan, Haluk (2012): Understanding Social Work in the History of Ideas. In: Research on Social Work Practice 22, 5, pp. 468–480.
Soydan, Haluk (2015): Intervention Research in Social Work. In: Australian Journal of Social Work, 68, 3, pp. 324–337.
Soydan, Haluk/Palinkas, Lawrence A. (2014): Evidence-based Practice in Social Work. Development of a New Professional Culture. London/New York: Routledge.
Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Eds.) (2021): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
Zeitlin, Irving (1968): Ideology and the Development of Sociological Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Ziman, John (2000). Real Science. What it Is, and What it Means. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Soziale Arbeit als Profession und Disziplin – Aktuelle Herausforderungen und Anfragen an die Wissenschaft Soziale Arbeit

Christian Spatscheck

1. Wissenschaft Soziale Arbeit

Dieser Beitrag betrachtet den Stand der Etablierung und der weiteren Ausgestaltung der Wissenschaft Soziale Arbeit – mithin also die Fragestellung, wie Soziale Arbeit mit den Mitteln der Wissenschaft angemessen betrachtet, analysiert und reflektiert werden kann und wie sie sich dabei als Profession und Disziplin entwickelt. Soziale Arbeit wird hierbei als Praxis, Wissenschaft und Lehrgebiet des sozial organisierten Verhinderns und Bewältigens gesellschaftlich definierter sozialer Probleme verstanden (vgl. Spatscheck/Borrmann 2021a: 929f.; Engelke et al. 2016: 241ff.).[1] Sie blickt dabei auf umfassende und über Jahrhunderte gewonnene Erfahrungen aus dem gesellschaftlichen und institutionellen Handeln in Bezug auf persönliche und soziale Notlagen zurück (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2018). Dabei wurde nicht nur handelnd interveniert, vielmehr wurden die Verhinderungs- und Bewältigungsformen sozialer Problemlagen schon sehr früh und fortlaufend systematisch untersucht und reflektiert. Für diese Reflexion bezogen sich Menschen oft auf Theorien aus anderen Disziplinen, etwa der Theologie, Philosophie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaft oder Medizin, oder formulierten eigene Theorien mit Bezug auf den Gegenstand Sozialer Arbeit. So entstanden Theorien mit unterschiedlichen Reichweiten, etwa Ansätze zur Betrachtung der Sozialen Arbeit als Interventionsfeld, aber auch Objekttheorien zu bestimmten Aspekten und Bereichen Sozialer Arbeit, etwa Gesellschaft, Familie, Gruppe, Individuen sowie Handlungs- und Interventionstheorien für kriteriengeleitetes und methodisches Handeln (vgl. Engelke et al. 2016: 316ff.).

Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts kann eine stärkere Disziplinbildung in der Sozialen Arbeit festgestellt werden. Während in den meisten Industrieländern die Soziale Arbeit als eigenständige Disziplin unhinterfragt ist, liegt in

1 Der hier vorliegende Abschnitt 1. basiert auf Überlegungen in Spatscheck/Borrmann (2021b) und erscheint hier mit freundlicher Genehmigung beider Autoren sowie des Beltz Juventa Verlags.

der deutschsprachigen Theoriegeschichte zunächst eine klare Trennung in eine sozialarbeiterische und eine sozialpädagogische Traditionslinie vor (vgl. Engelke et al. 2016: 51ff.; Birgmeier/Mührel 2017: 40; Lambers 2018: 17). Beide haben neben der Praxisgeschichte auch die Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit bestimmt (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2018: 1726).

Der Theoriediskurs wurde durch eine über mehrere Jahrhunderte andauernde getrennte Entwicklung einer fürsorge- und sozialwissenschaftlich orientierten Wissenschaft Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft und einer erziehungs- und geistes- sowie sozialwissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik bestimmt. Erst seit den 1990er Jahren ist eine stärkere „historische“ Annäherung der beiden Theorietraditionen sichtbar (vgl. ebd.). Im Sinne einer Subsumtion werden nun beide inhaltlich unter den Begriff Soziale Arbeit gefasst. Diese Subsumtion führte jedoch nicht zu einem kompletten Verschmelzen. Im Sinne einer Divergenz innerhalb der Subsumtion blieben beide Traditionslinien argumentativ erhalten, ihre spezifischen Wissensbestände werden fortentwickelt, aber zunehmend auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich bezogen (vgl. Birgmeier/Mührel 2017: 47).

Um ihre komplexen Aufgaben, Gegenstände und Handlungsfelder besser erkennen, reflektieren und gestalten zu können, benötigt die Soziale Arbeit systematische Wege der Erkenntnisgewinnung sowie Orte, an denen diese Aktivitäten analytisch gebündelt und kritisch reflektiert werden. Diese Orte werden als *Wissenschaft Soziale Arbeit* (z.B. Engelke et al. 2016; Borrmann et al. 2016; Puhl 1996; Mühlum 2004; Erath 2006; Birgmeier/Mührel 2009), als *Sozialpädagogik* (z.B. Otto et al. 2018; Sandermann/Neumann 2018; Birgmeier et al. 2019; Thole 2012; Hamburger 2012; Cameron/Moss 2011; Couseé et al. 2020) oder auch als *Science of Social Work* (z.B. Brekke/Anastas 2019; Shaw 2016; Sommerfeld 2014; Göppner/Hämäläinen 2007) bezeichnet. Eine stärker systematische Relationierung dieser drei Zugänge steht noch aus, erste Versuche liegen vor, müssen aber noch weiter ausdifferenziert werden. Für diesen Beitrag wird im Sinne der oben genannten Subsumtionsthese davon ausgegangen, dass alle drei Strömungen sich gemeinsam unter dem Begriff der Sozialen Arbeit betrachten lassen.

Was diese drei Zugänge verbindet, ist der Anspruch einer wissenschaftlichen Betrachtung der Sozialen Arbeit. Dabei haben sich zwei Analyseebenen herausgebildet (Spatscheck/Borrmann 2021c): zum einen die *Profession* der Sozialen Arbeit, die durch die wissenschaftliche Betrachtung und eine systematische und kriteriengeleitete Wissensbildung umfassender für die Bearbeitung ihres komplexen Gegenstands unterstützt wird, dabei auch eigenes Wissen systematisch bildet und über diesen Weg ihre Standards, Modelle, Methoden, Interventionen und Wirkungen bewusster reflektieren und transparenter machen kann. Zum anderen entsteht dabei eine akademische *Disziplin* der Sozialen Arbeit, die mit einem theoriegestützten Forschungsprofil systematische Erkenntnisse gewinnt und dadurch mit anderen Disziplinen multi-, inter- oder

transdisziplinär zusammenarbeiten kann (vgl. hierzu auch Nurius 2019: 202f.). Zur Ausgestaltung von Profession und Disziplin benötigt die Soziale Arbeit eine eigene Wissensbasis, die Forschung, Praxis, Politik und Lehre in Bezug auf Reflexionen, Entscheidungen und Interventionen unterstützen kann. Sie fördert und ermöglicht damit das Verstehen, die Beschreibung, die Erklärung, die Prognose und die Gestaltung der von ihr betrachteten Objekte (vgl. Brühl 2015: 23; Ladyman 2001). Der Prozess der Wissensbildung ist dabei nie abgeschlossen. Forschung und Theorieentwicklung verbleiben notwendigerweise offen, vieldeutig und komplex, sie arbeiten entlang der jeweils aktuellen „Grenzen des Wissens“ und streben idealerweise danach, diese auszuweiten (Grayling 2022).

Die Herausbildung und Weiterentwicklung der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit findet dann an drei unterschiedlichen Orten statt (vgl. Engelke et al. 2016: 20; Brekke/Anastas 2019). Erstens wird sie in der konkreten *Praxis* als Tätigkeit und Handlung im Zusammenwirken von Fachkräften, Institutionen und Adressat*innen hervorgebracht. Zweitens bildet sie in der *Wissenschaft* durch die systematische Reflexion in Forschung und Theoriebildung einen eigenen Wissenskorpus sowie Orte und Systeme zu dessen Reflexion in Bezug auf Inhalte, Bedingungen und spezifische Verfasstheiten aus. Und drittens werden dieses Wissen sowie die für das fachliche Handeln nötigen Kompetenzen und die dabei beteiligten Werthaltungen in der *Lehre* sowie in der *Weiterbildung* systematisch vermittelt, weiterentwickelt und reflektiert. Jeder dieser der drei Bereiche verfolgt in relativer Autonomie seine eigenen und spezifischen Aufgaben, diese werden im Fachdiskurs weiter konkretisiert und definiert. Dabei bezieht sich jeder der Bereiche in eigenständiger Weise auf den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit. Als Bezugsrahmen bietet die Wissenschaft Soziale Arbeit jenen Ort, an dem diese drei Bereiche in ihrer interdependenten Verfasstheit diskutiert, reflektiert und weiter entwickelt werden.

Wissenschaftliche Zugänge verfolgen den Anspruch, Wissen systematisch zu gewinnen, die dabei genutzten Erkenntniswege bewusst auszuwählen und methodisch zu begründen sowie die dabei gemachten Ergebnisse offenzulegen und zur Diskussion zu stellen (vgl. Engelke et al. 2016: 145ff.; Birgmeier/Mührel 2017: 13ff.; Ladyman 2001). Dabei entsteht wissenschaftliches Wissen im Zusammenwirken von systematischen Beobachtungen, daraus entwickelten und überprüften Hypothesen sowie daraus formulierten erklärenden oder verstehenden Theorien (vgl. Brekke 2019: 43). Wissenschaften verfolgen als kognitive Ziele das Verstehen, die Beschreibung, die Erklärung, die Prognose und – bei Handlungswissenschaften – die Gestaltung der von ihnen betrachteten Sachverhalte (vgl. Brühl 2015: 22). Um wissenschaftliche Zugänge zu reflektieren und zu systematisieren, bieten wissenschaftstheoretische Betrachtungen weitere Bezugsmodelle und Orientierungssysteme (vgl. Dewe/Otto 2018; Spatscheck/Borrmann 2021c: 14ff.).

Im Rahmen der Etablierung der Wissenschaft Soziale Arbeit lassen sich in den letzten Jahrzehnten enorme inhaltliche und auch quantitative Entwicklungen feststellen (vgl. Borrmann et al. 2021). Gleichwohl stehen aktuell auch neue und andauernde Herausforderungen im Raum, die in den folgenden Abschnitten weiter erläutert werden sollen.

2. „Baustellen“ der Wissensbildung: Kommentierende Anfragen an Disziplin und Profession

Trotz vieler inhaltlicher und institutioneller Errungenschaften steht die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession vor neuen Herausforderungen für ihre weitere Entwicklung. Dabei werden unterschiedliche „Baustellen“ aktueller Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe der Wissensbildung und Wissensentwicklung sichtbar, die aus meiner Sicht für eine Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit noch stärker in den Blick genommen werden sollten und im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden vier Ebenen näher betrachtet: die Theoriebildung, die Forschung, die Lehre und die Praxis. Am Ende schließt dieser Blick mit Gedanken zu notwendigen strukturellen Weiterentwicklungen, die alle genannten Ebenen gleichermaßen betreffen.

2.1 Wissen und Theoriebildung

In Bezug auf die Theorieentwicklung liegt eine über die letzten Jahrzehnte entstandene, sehr breite und vielschichtige Theoriebildung in der Sozialen Arbeit vor. Der Theoriediskurs der Sozialen Arbeit wurde dabei durchaus kontrovers und vielschichtig geführt. Wir können auf eine über mehrere Jahrhunderte andauernde Theorieentwicklung blicken, die sich in den letzten Jahrzehnten in unterschiedliche Strömungen und Schulen beständig ausdifferenziert hat (Engelke et al. 2018). Dabei wurden sehr verschiedene Theoriemodelle und -ansätze entwickelt, die helfen, die Gegenstände und Aufgaben Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin differenzierter beschreiben und reflektieren zu können.

Die bereits vorliegenden Theorieansätze verbleiben jedoch als Ganzes oft noch zu unkommentiert und unvermittelt nebeneinander stehen. Was fehlt, ist eine stärker vergleichende Betrachtung der Paradigmen. Für eine weiterreichende Theorieentwicklung fehlen eine systematischere Ordnung, Systemati-

sierung und Qualifizierung von Theorien, bei der diese noch umfassender inhaltlich und in Bezug auf ihre wissenschaftstheoretischen Kontexte reflektiert werden (vgl. Hundeck/Mührel 2022). Ein Zugang, der sich hierbei anbietet, ist eine wissenschaftstheoretisch inspirierte Reflexion der Theorien der Sozialen Arbeit. Obwohl wissenschaftstheoretische Einordnungen in manchen Fällen die direkte Vergleichbarkeit von Theorien auch erschweren oder gar verunmöglichen können (vgl. hierzu Borrmann 2016), kann deren produktiv gewendete Nutzung wertvolle Bezugspunkte für einen Austausch über unterschiedliche Paradigmen liefern. Einige Schritte hierzu wurden beispielsweise in den letzten Tagungen der Sektion „Theorie- und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit“ in der DGSA unternommen, die auch in daraus entstandenen Publikationen dokumentiert sind (z.B. Spatscheck/Borrmann 2021c). Hier wurden konkrete Vorgehensweisen, Vorschläge und Modelle entwickelt und diskutiert, die nun für einen Vergleich von Theorien genutzt und weiterentwickelt werden können. Weitere Diskussionen in dieser Richtung wären für die Theorieentwicklung sehr hilfreich.

Ein anderer noch entwicklungsbedürftiger Bereich ist die Internationalisierung des Theoriediskurses in der Sozialen Arbeit. Noch immer muss festgestellt werden, dass Theorieentwicklungen und -debatten zu stark in nationalen Kontexten verlaufen und die Diskurse noch viel zu unvermittelt nebeneinanderher geführt werden. So gibt es noch immer einen deutlich national bestimmten deutschsprachigen Theoriediskurs, genauso wie unterschiedliche Diskurse in anderen Regionen vor allem durch deren Sprachgrenzen oder historisch entstandene Denktraditionen geprägt sind, dabei aber noch viel zu wenig miteinander in den Austausch kommen. Hier muss festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Diskurse untereinander kaum rezipiert, systematisch verglichen und auch nicht gemeinsam weiterentwickelt werden. So bleiben die Diskurse zu lokal, viele Potenziale für eine noch umfangreichere Theoriebildung gehen dabei verloren. Was hier nötig wäre, wären noch mehr brückenbauende Wissenschaftler*innen, die Schaffung von Orten und Plattformen für den internationalen Austausch über Theorien der Sozialen Arbeit sowie die gemeinsame Verständigung auf Formen, Verfahren und Standards für eine noch umfassendere internationale Theoriebildung der Sozialen Arbeit.

Darüber hinaus wäre es in theoriesystematischer Perspektive nötig, den Integrationsbegriff „Soziale Arbeit“ in seiner Beziehung zu den Traditionslinien der Sozialarbeit und Sozialpädagogik noch systematischer zu klären. Obwohl eine deutliche „historische Annäherung“ der Theorietraditionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik konstatiert werden kann (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2018: 1726), werden die beiden Diskurslinien weiter eher getrennt debattiert und ihre Relationen sind theoriesystematisch noch weitgehend ungeklärt. Bislang liegen nur einzelne Modelle vor, wie die Subsumtion von Sozialpädagogik und Sozialarbeit unter dem Modell „Soziale Arbeit“ konzeptionell einlösbar ist – etwa von Birgmeier/Mührel (2017), die ein Integrationsmo-

dell der „Wissenschaften Soziale Arbeit“ vorlegen, bei dem die Traditionslinien von Sozialpädagogik und Sozialarbeit auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich bezogen werden, aber nicht völlig ineinander verschmelzen und in ihren spezifischen Wissensbeständen weiterentwickelt werden. Und Dieter Röh (2009: 205) hat „Grundzüge einer integrativen Theorie Sozialer Arbeit“ veröffentlicht, in der der sozialarbeiterische Aspekt auf die „Sphäre der Existenz“ und der sozialpädagogische Zugang auf die „Sphäre der Essenz“ verweist, die dann integrativ auf die Gesamtaufgabe der Unterstützung und Förderung eines „gelingenden Lebens“ zusammengeführt werden, um die Aufgaben von sozialer Sicherung und von Lebensbewältigung theoretisch zusammen zu reflektieren (ebd.: 207).

Beiträge dieser Art wurden jedoch bislang noch zu selten und zu wenig gemeinsam weiter diskutiert sowie zu geringfügig in ihrer Relevanz für die Disziplinentwicklung betrachtet. Dadurch verbleibt es weiter ungeklärt, wie diese inhaltlich detaillierter und in ihrer Systematik betrachtet, verstanden und definiert werden können, um theoretisches Grundlagenwissen und angewandtes und anwendbares Handlungswissen zu schaffen (vgl. Birgmeier 2011: 145).

Solche übergreifenden Disziplinsystematiken würden dann in Relation zur im US-amerikanischen Theoriediskursen ausformulierten „Science of Social Work“ (Brekke/Anastas 2019) noch komplexer und vielschichtiger. Die Arbeiten zur Science of Social Work wurden bislang noch gar nicht in der deutschen Theoriedebatte rezipiert, genauso wenig, wie der deutsche Diskurs um eine Wissenschaft Soziale Arbeit dort Eingang fand. Um diese Diskurse füreinander zu erschließen, wäre eine noch umfangreichere theoriesystematische und vergleichende Betrachtung nötig. So könnten diese Theorietraditionen in ihren Relationen, Differenzen und fehlenden Vermittlungen stärker sichtbar werden und daraus resultierende Erkenntnisse in die weitere Theorieentwicklung einbezogen werden.

2.2 Wissen und Forschung

Auch in Bezug auf Forschung in der Sozialen Arbeit lässt sich feststellen, dass diese in den letzten Jahren sehr stark ausgeweitet und ausdifferenziert werden konnte, dass an zunehmend mehr Orten geforscht wird und dabei viele relevante Beiträge für die empirische Betrachtung, Entwicklung und Reflexion Sozialer Arbeit geleistet wurden (Sommer/Thiessen 2018). Dennoch zeigt ein Blick in die Forschungslandschaft der Sozialen Arbeit auch noch bestehende Herausforderungen, die im Folgenden dargestellt werden.

Zum einen fehlt weiterhin eine flächendeckende, noch umfangreichere und noch stärker belastbare Forschungsförderung für die Soziale Arbeit. Ob-

wohl zunehmend mehr Forschungsprojekte für Soziale Arbeit gefördert werden, fehlt weiterhin eine inhaltlich passende Förderlandschaft für die originären Themen und Fragestellungen der Sozialen Arbeit (Vorstand der DGSA 2020). Noch immer ist es für viele Projekte – unabhängig davon, ob es sich um Grundlagenforschung oder anwendungsbezogene Forschung handelt – nötig, ihre Anträge in den Förderlinien anderer Disziplinen einzureichen oder die Projekte über die in ihnen betrachteten Handlungsfelder an anderen Disziplinen anzudocken. Hier fehlen noch immer passende und fachbezogene Förderlinien für die Soziale Arbeit.

Dies wird auch daran deutlich, dass in der DFG-Fächersystematik die Soziale Arbeit noch immer nicht als eigenes Fach anerkannt wird und es dadurch dort weiter notwendig ist, Projekte der Sozialen Arbeit in anderen Disziplinen, etwa der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie, einzureichen (Vorstand der DGSA 2020). Konterkariert wird dies dann dadurch, dass Anträge auf die Aufnahme der Sozialen Arbeit in die Fächersystematik mit der Begründung abgelehnt werden, dass es noch zu wenig Forschung in diesem Bereich gebe. Entsprechend muss hier weiter die Notwendigkeit betont werden, dass die Aufnahme der Sozialen Arbeit in die Fächersystematik eine dringende Voraussetzung für die weitere Entwicklung der Forschung in der Sozialen Arbeit ist und dass dies weiter ein unhintergehbares Ziel für die Wissenschaft Soziale Arbeit sein muss.

Der Vergleich mit den Entwicklungen in anderen Ländern macht deutlich, dass dort eine viel umfangreichere und auch systematischere Forschungsförderung vorliegt (Shaw et al. 2009). Ein weiterer Ausbau der Förderlandschaft für die Forschung zu Themen und Feldern der Sozialen Arbeit ist deshalb eine sehr grundlegende Voraussetzung für die produktive Weiterentwicklung der Wissenschaft Soziale Arbeit, der noch in größerer Breite und stärkerem Umfang realisiert werden muss.

Darüber hinaus gibt es in der Scientific Community in den letzten Jahren eine intensivere und weiterreichende Diskussion um Forschungsethik, die dafür eintritt, Forschungsfragen, -prozesse und -gegenstände noch stärker ethisch zu reflektieren und die Forschung vermehrt im Kontext ethischer Ansprüche zu betrachten (z.B. Franz/Unterkofler 2021; Sobočan et al. 2018; Longhofer/Floersch 2019). In der DGSA wurde dazu ein auf die Forschung der Sozialen Arbeit zugeschnittener Forschungsethikkodex formuliert, der in einem breiteren Konsultationsprozess mit den Mitgliedern entwickelt und verbabschiedet wurde (DGSA 2020)

Hier abschließend sollen auch die weiterhin bestehenden Herausforderungen für die Forschungsfreiheit thematisiert werden. Forschungsprojekte stehen immer auch in Gefahr, Verwertungsinteressen anheimzufallen, von Auftraggebenden beeinflusst zu werden oder für forschungsfremde Interessen instrumentalisiert zu werden. Konkrete Versuche einer Einflussnahme auf Forschungsprojekte, wie dass in Forschungsanträgen und -verträgen versucht

wird, Rechte für die freie Publikation der Ergebnisse einzuschränken, Auftraggebende die Inhalte vor der Präsentation „absegnen" möchten, Inhalte mit Bezug auf autoritäre Ideologien und illiberale Tendenzen vorab beeinflusst oder gar zensiert werden sollen oder auch die aktuelle Diskussion um die Aufweichung oder Abschaffung von Zivilklauseln an Hochschulen, machen diese Entwicklungen deutlich. Hier ist die Forschungsfreiheit in Gefahr, eingeschränkt oder gar verhindert zu werden. Forschende brauchen hier entsprechende Rahmenbedingungen und entsprechenden Rückhalt unter allen am Forschungsprozess Beteiligten.

2.3 Wissen und Lehre

Als aktuelle Aufgabe in der Entwicklung von Lehre sind zunächst die Einrichtung von Graduiertenschulen und das Promotionsrecht in der Sozialen Arbeit zu nennen. Während die Einrichtung und Ausgestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge für Soziale Arbeit an den deutschen Hochschulen recht weitgehend realisiert wurde, sind im Bereich der Promotionsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit noch viele Fragen offen. Soziale Arbeit benötigt weiterhin wissenschaftlich qualifizierte Fachkräfte aus der eigenen Disziplin – angesichts einer Vielzahl zu besetzender Stellen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen umso mehr. Weder die Universitäten noch die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) können derzeit vom Umfang her diese vorliegenden Bedarfe an promovierten Kolleg*innen decken. Inhaltlich können in Promotionskollegs und -verbünden die Grundlagen der Profession noch wesentlich stärker entwickelt werden, als dies in der Lehre im Bachelor- oder Masterstudiengängen möglich ist. Vor diesem Hintergrund entsteht dann auch die noch immer virulente Forderung, ein eigenes Promotionsrecht im Fach der Sozialen Arbeit zu schaffen und dies – mangels Vertretung des Faches an Universitäten und angesichts einer mittlerweile durchaus vergleichbaren Forschungsqualität und ebenso adäquaten Forschungsumfängen – den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften zu verleihen.

Einige Bundesländer sind diesen Schritt schon gegangen und haben dafür unterschiedliche Formen und Regularien entwickelt. Dies fehlt jedoch noch flächendeckend in Deutschland. Auch sind die bestehenden Formen immer noch in Gefahr, wieder aufgeweicht oder reduziert zu werden. Für die Umsetzung benötigen die HAWs dann auch die nötigen gerechten und förderlichen Strukturen zur Begleitung von Promotionen. Wichtige Voraussetzungen sind hier die dafür nötigen Deputate und Ausstattungen an Personal, Räumen und weiteren Mitteln, gleichzeitig dürfen die dafür erforderlichen fachlichen Strukturen und Anforderungen an Forschungsumfang und Publikationstätigkeit der Betreuenden nicht höher als an Universitäten gelegt werden (Vorstand der

DGSA 2019a). Hier muss vermieden werden, dass Promotionen in der Sozialen Arbeit als ehrenamtliche Tätigkeit unter Selbstausbeutung der Betreuenden begleitet werden, und es muss sichergestellt werden, dass Promotionsbegleitung auch nachhaltig und adäquat stattfinden kann. Und auch für die Promovend*innen ist es unerlässlich, realistische und planbare Wege im Wissenschaftsbetrieb vorzufinden, die ihnen reale Karriereoptionen eröffnen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Sicherung der Qualität der Lehre. Hier muss sichergestellt werden, dass Lehre – jenseits von Lippenbekenntnissen – auch jene förderlichen Rahmenbedingungen bekommt, die sie benötigt. Angesichts von zahlreichenden Sparvorgaben, unverhältnismäßig lange vakanten Stellen an Hochschulen und steigenden Studierendenzahlen pro Lehrender*m ist die Lehre immer wieder in Gefahr, in ihrer Qualität und auch in der Freiheit der Lehre eingeschränkt zu werden.

Radikal verstärkt wird dies durch die Entwicklung, dass die Länder über Jahre oder gar Jahrzehnte zu wenig Studienplätze in der Sozialen Arbeit geschaffen haben und dabei – vermutlich nicht ganz unwissend – dabei zugesehen haben, wie die Bereitstellung von Studienplätzen zunehmend auch an private Hochschulen fiel (Vorstand der DGSA 2019b). Dabei wird die staatliche Verantwortung für die Finanzierung von Lehre an die Träger, Eltern und Studierenden „ausgesourct“, die diese Verantwortung nun über die oft sehr hohen Studiengebühren übernehmen. Hier ist immer die Gefahr im Raum, dass diese neuen Geldgebenden inhaltliche Interessen und Strategien verfolgen, direkt Einfluss auf die Studienbedingungen zu erhalten oder dass die Qualität und fachliche Breite der Lehre und die Arbeitsbedingungen der Lehrenden durch Sparmaßnahmen massiv eingeschränkt werden. Vor diesem Hintergrund muss zum einen die Forderung aufrechterhalten werden, dass es eine staatliche Aufgabe der Länder ist, genügend Studienplätze in der Sozialen Arbeit an staatlichen Hochschulen auszufinanzieren, statt diese Aufgabe an gebührenpflichtige Privathochschulen und die Gesellschaft abzugeben. Und zum anderen müssen die neu gegründeten, gebührenfinanzierten Hochschulen noch stärker in die Pflicht genommen werden, die nötige fachliche Qualität auch in der Lehre zu erreichen und kontinuierlich anzubieten.

Zu den Bedingungen für Lehre sei hier noch auf die vom Hochschullehrerbund (hlb) lancierte Kampagne „zwölf plus 1“ verwiesen, die die berechtigte Forderung einer neuen Relationierung von Lehre und Forschung an HAWs vertritt. Angesichts wachsender Aufgaben und Potenzialen in den Bereichen Forschung, Transfer und Zivilgesellschaft sollten das Lehrdeputat an HAWs von 18 auf 12 Semesterwochenstunden reduziert werden und Professuren mit einer*m wissenschaftlichen*m Mitarbeiter*in pro Professor*in ausgestattet werden.

2.4 Wissen und Praxis

Auch für die Praxis Sozialer Arbeit ist die Qualitätssicherung in Bezug auf die inhaltliche und fachliche Ausgestaltung und Umsetzung ihrer Angebote ein zentrales Thema. Hier ist aktuell viel die Rede vom „Fachkräftemangel“. Es muss zunächst festgehalten werden, dass dieser in erster Linie hausgemacht ist. So wurde jahrelang zu wenig ausgebildet, die Tätigkeiten waren und sind oft schlecht bezahlt, die Arbeitsbedingungen sind längst nicht ideal, und viele Fachkräfte verbleiben nicht allzu lange in ihren Praxistätigkeiten in der Sozialen Arbeit (vgl. z.B. Seithe 2011; Seithe/Wiesner-Rau 2014; Leinenbach et al. 2022). Insofern ist es umso nötiger, über bessere Arbeitsbedingungen und Karriereperspektiven zu sprechen, um die vorhandenen Fachkräfte stärker und nachhaltiger in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit halten zu können und dort gutes Arbeiten zu ermöglichen. Auch wenn dies an manchen Stellen bereits geschieht, ist es weiterhin wichtig, das Fachkräftegebot trotz Fachkräftemangel nicht weiter aufzuweichen und darauf zu bestehen, dass die zentralen und fachlichen Aufgaben in der Sozialen Arbeit weiterhin von Kolleg*innen mit einem Abschluss in Sozialer Arbeit und nicht von Quereinsteiger*innen oder angelernten Mitarbeiter*innen geleistet werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Aufrechterhaltung der Staatlichen Anerkennung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit ein wichtiges Instrument, dessen Kriterien nicht verwässert oder relativiert werden sollten.

In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung steht die Leitfrage im Raum, wie Wissensbasis, Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit systematisch weiterentwickelt werden können. Entscheidend ist hier, wie mehr Wissen in die Profession kommt, wie Praxiswissen in die wissenschaftliche Wissensbildung geleitet werden kann und wie Wissensbildung zwischen Disziplin und Profession gemeinsam gestaltet und systematisch entwickelt werden kann. Ein Modell könnte das der kooperativen Wissensbildung sein (vgl. etwa Gredig/Sommerfeld 2010: 93). Bei diesem werden Wissenschaft und Praxis als zwei eigene Domänen mit unterschiedlichen Funktionen – Wissensbildung bzw. Handeln in Bezug auf ihre Aufgaben – betrachtet, die dann durch kooperative Praxisforschungsprojekte miteinander in einen systematischen Austausch gebracht werden. Dabei wird Wissenschaft stärker zu einer Handlungswissenschaft und die Praxis kann dabei ihre Routinen über Innovationsprozesse hinterfragen und verändern. Hier könnten auch die Bachelor- und Masterstudiengänge eine wichtige Rolle spielen, sei es als Orte für die Initiierung und Durchführung kooperativer Praxisforschungsprojekte, sei es bei der Ausbildung von Fachkräften, die qualifiziert werden, forschungsbasierte Zugänge in die Praxisentwicklung mit einzubringen und auszugestalten.

Dabei ist auch der Transferbegriff zu überdenken. Kooperative Praxisforschung will Praxisinnovationen nicht über technologische oder technokrati-

sche Top-down-Verfahren initiieren, sondern arbeitet mit kooperativen Verfahren der Wissensbildung, in der die Beteiligten sich als Lernende, Forschende und Entdeckende verstehen, die gemeinsam mit den Mitteln der empirischen Forschung und der Theoriebildung an der Generierung von Wissen zu vorliegenden Problemen arbeiten. Dieser Ansatz müsste sich an vielen Stellen noch stärker inhaltlich und konzeptionell in konkreten Projekten abbilden. Dabei ist es hier auch nötig, dass die Förderlinien für transferbezogene Forschung und Entwicklung im Sinne von kooperativer Wissensbildung formuliert sind und ihre Kriterien Raum für die Umsetzung dieses Paradigmas lassen. In diesem Zusammenhang ist es dann auch von Bedeutung, den Begriff der Evidenz und der Evidenzbasierung noch stärker in breiterem Sinne einer evidenzinformierten und evidenzreflektierten Praxis sowie einer evidenzbasierten Theoriebildung zu verstehen und verkürzende technokratische Modelle zu überwinden (Sommerfeld 2005).

2.5 Inhaltliche Herausforderungen

Zusätzlich zu den benannten wissenschaftsbezogenen Aufgaben und Herausforderungen für eine Weiterentwicklung der Wissensbildung und der Wissenschaft Soziale Arbeit werden weitere Herausforderungen deutlich, durch die die Soziale Arbeit aufgefordert ist, sich inhaltlich weiterzuentwickeln.

Soziale Arbeit ist angesichts zunehmend komplexer und sich in multipler Weise bedingender Problemlagen inhaltlich gefordert. Aktuelle gesellschaftliche Aufgabenfelder wie die Klimakrise und ihre Spannungsfelder der sozialökologischen Gerechtigkeit, die gesellschaftlichen Prozesse der Digitalisierung, die Ausgestaltung von Migration und die Reflexion von (Post-)Kolonialität, aktuelle Fragen von Teilhabe und Inklusion, von Vielfalt und Ungleichheit sowie von der Schaffung von Frieden in Zeiten neuer und anhaltender Kriege und politischer Krisen bedingen sich in interdependenter und multipler Weise und können letztlich nur in ihren übergreifenden Relationen und Relationierungen adäquat gedacht und verstanden werden. Angesichts dieser Lage muss sich auch die Soziale Arbeit inhaltlich noch breiter, umfassender und noch stärker thematisch relational positionieren und für diese Aufgabe geeignete Begriffe, Theorien, Konzepte und Forschungszugänge finden. Nur so kommt sie in die Lage, soziale Probleme vielschichtiger und komplexer als bisher zu denken und neue und passgenaue Analysen, Konzepte und Verfahren zu entwickeln (Mührel 2020; Grayling 2022).

Eine weitere Aufgabe ist die Frage, wie Gerechtigkeit auch im Kontext der aktuell wieder stärker an Macht gewinnenden autoritären, illiberalen, totalitären und antidemokratischen Tendenzen weiter definiert und gesellschaftlich hergestellt werden kann. Hier machen Theoretiker*innen wie etwa Nancy Fra-

ser (2019) oder Paul Mason (2019) deutlich, dass die gesellschaftlichen Aufgaben der *Umverteilung* von Ressourcen und Chancen sowie der Herstellung von Verhältnissen der *Anerkennung* nur gemeinsam gelöst werden können und es nicht bei einem „Entweder-oder“ bleiben sollte. Analysen dieser beiden Autor*innen machen deutlich, dass ein Fehlen dieser beiden Dimensionen die Kräfte des Rechtspopulismus, des Autoritarismus und des Faschismus stärkt – erst eine Wiederherstellung von Gerechtigkeit in beiden Dimensionen der Umverteilung und der Anerkennung schafft eine gesellschaftliche Situation, die in der Lage ist, zerstörerischen und spalterischen politischen und kulturellen Kräften entgegenzuwirken. Die Wohlfahrtsstaaten, die Zivilgesellschaft und nicht zuletzt die Soziale Arbeit spielen bei der Herstellung von Umverteilung und Anerkennung eine besondere Rolle, die immer auch in diesem größeren Zusammenhang gesehen werden sollte und in den jeweiligen gesellschaftlichen Bezügen und Herausforderungen fachlich weiter ausgestaltet werden muss.

3. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine stärkere Integration der skizzierten Perspektiven nötig ist, um die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession systematischer weiterentwickeln zu können. Theorie, Forschung, Lehre, Praxis und deren inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung dürfen dabei nicht separat betrachtet werden, sie müssen integrativ und in ihren Relationen analysiert werden. Für die dazu nötige Reflexionsarbeit stellen die Verfahren und Mittel der Wissenschaft wichtige Erkenntniswerkzeuge bereit. Die Wissenschaft Soziale Arbeit braucht dann geeignete Orte und Institutionen, die es ihr ermöglichen, wissenschaftliche Positionierungen zu den gegenwärtigen Herausforderungen und Problemen der Zeit in hoher Qualität zu formulieren. Diese Wissensbestände können dann dazu beitragen, aktuelle und zukünftige Aufgaben noch besser erkennen, analysieren, verstehen und bewältigen zu können.

Literatur

Birgmeier, Bernd (2011): Soziale Arbeit: Handlungswissenschaft oder Handlungswissenschaft? Eine Skizze zur Bestimmung des Begriffs der „Handlungswissenschaften“ aus der Perspektive von Grundlagenwissenschaften und Angewandten Wissenschaften. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Theoriebildung in der So-

zialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123–148.

Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.

Birgmeier, Bernd/Mührel Eric (2017): Wissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau Verlag.

Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.) (2019): Sozialpädagogische SeitenSprünge – Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

Borrmann, Stefan (2016): Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Borrmann, Stefan/Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Röh, Dieter/Spatscheck, Christian/Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (2021): Wissenschaft Soziale Arbeit. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 981–985.

Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian/Pankofer, Sabine/Sagebiehl, Juliane/Michel-Schwartze, Brigitta (Hrsg.) (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs – Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.

Brekke, John (2019): Science and Identity in Social Work. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Hrsg.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, S. 43–56.

Brekke, John/Anastas, Jeane (Hrsg.) (2019): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press.

Brühl, Rolf (2015): Wie Wissenschaft Wissenschaft schafft. Wissenschaftstheorie für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Konstanz: UVK.

Cameron, Claire/Moss, Peter (Hrsg.) (2011): Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet. London: Jessica Kingsley Publishers.

Coussée, Filip/Spatscheck, Christian/Roose, Rudi/Bradt, Lieve (2020): Reconnecting Social Work to Social Questions. A Pedagogical Perspective on Social Work. In: Úcar, Xavier/Soler-Masó, Pere/Planas-Lladó, Anna (Hrsg.): Working with Young People. A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America. New York: Oxford University Press, S. 32–44.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e. V. (DGSA) (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Sersheim: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit.

Dewe, Bernd/Otto, Hans Uwe (2018): Wissenschaftstheorie. In: Otto, Hans Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1833–1845.

Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage. Freiburg: Lambertus.

Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4. Auflage. Freiburg: Lambertus.

Erath, Peter (2006): Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.) (2021): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen: Barbara Budrich.

Fraser, Nancy (2019): The Old is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump – and Beyond. London: Verso.

Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2018): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 1720–1733.

Göppner, Hans Jürgen/Hämäläinen, Juha (2007): Developing a Science of Social Work. In: Journal of Social Work 7:3, S. 269–287.

Grayling, Anthony Clifford (2022): The Frontiers of Knowledge. What we know about Science, History and the Mind. London: Penguin.

Gredig, Daniel/Sommerfeld, Peter (2010): Neue Wege zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (Hrsg.): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–98.

Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hundeck, Markus/Mührel, Eric (2022): Erkenntnistheorie der Sozialen Arbeit. Eine Grundlegung. Weinheim: Beltz Juventa.

Ladyman, James (2001): Understanding Philosophy of Science. London: Routledge.

Lambers, Helmut (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. 4. Auflage. Opladen: Barbara Budrich/UTB.

Leinenbach, Michael/Nodes, Wilfried/Simon, Titus (2022): Soziale Arbeit in der Spaltung. Studium und Beruf der Sozialen Arbeit in der zweiten Dekade nach Bologna. Weinheim: Beltz Juventa.

Longhofer, Jeffrey/Floersch, Jerry (2019): Values-Informed Research and Research-Informed Values. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Hrsg.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, S. 84–101.

Mason, Paul (2021): How to Stop Fascism: History, Ideology, Resistance. London: Allen Lane.

Mühlum, Albert (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitswissenschaft – Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.

Mührel, Eric (2020): Sozialpädagogik – eine Reformulierung. Transgenerative Ethik, das Parlament der Dinge und Transformative Bildung als Grundlage für eine humane und nachhaltige Entwicklung. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge – Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogigik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 166–173.

Nurius, Paula S. (2019): Tools and Training to Support Social Work as an Integrative Science. In: Brekke, John/Anastas, Jeane (Hrsg.): Shaping a Science of Social Work. Professional Knowledge and Identity. New York: Oxford University Press, S. 199–229.

Otto, Hans Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Puhl, Ria (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für eine theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.

Roh, Dieter (2009): Metatheoretische Überlegungen zu einem integrativen Theorieansatz für die Sozialarbeitswissenschaft als Auseinandersetzung mit Tillmanns Modell der Trajektivität. In Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Wiesbaden: Springer VS, S. 199–208.

Sandermann, Phillip/Neumann, Sascha (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt.

Seithe, Mechthild (2011): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Seithe, Mechthild/Wiesner-Rau, Corinna (Hrsg.) (2014): „Das kann ich nicht mehr verantworten!“: Stimmen zur Lage der Sozialen Arbeit. Neumünster: Paranus.

Shaw, Ian (2016): Social Work Science. New York: Columbia University Press.

Shaw, Ian/Briar-Lawson, Katherine/Orme, Joan/Ruckdeschel, Roy (Hrsg.) (2009): The SAGE Handbook of Social Work Research. London: Sage.

Sobočan, Ana M./Bertotti, Teresa/Gottfried-Strom, Kim (2018): Ethical Considerations in Social Work Research. In: European Journal of Social Work 22:5, S. 805–818.

Sommer, Elisabeth; Barbara Thiessen (2018): Forschungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit. Mauerblümchen oder Graswurzelbewegung? In: Soziale Arbeit 67:12, S. 438–444.

Sommerfeld, Peter (Hrsg.) (2005): Evidence-based Social Work. Towards a new Professionalism? Bern: Peter Lang.

Sommerfeld, Peter (2014): Social Work as an „Action-science“ – A Perspective from Europe. In: Research on Social Work Practice 24:5, S. 586–600.

Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2021a): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 928–933.

Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2021b): Wissenschaftstheoretische Grundpositionen und ihre Relevanz für den Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Eine thematische Hinführung und ein Überblick über die Beiträge. In: dies. (Hrsg.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 10–27.

Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.) (2021c): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: ders. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–70.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA) (2019a): Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen. Eine Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. Sersheim: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA) (2019b): Duale, trägernahe und reguläre Studiengänge Sozialer Arbeit – Qualitätsstandards für eine sich verändernde Hochschullandschaft. Ein Positionspapier des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Sersheim: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA) (2020): Forderungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Forschung der Sozialen Ar-

beit. Ein Positionspapier des Vorstands der DGSA. Sersheim: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit.

Handlungsfeldübergreifend beobachten und rekonstruieren: Doing Social Work als theoriebildende Perspektive auf Soziale Arbeit

Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck und Ursula Unterkofler

Soziale Arbeit als Disziplin und Profession zeichnet sich dadurch aus, dass sie handelnd in zum Teil äußerst differenten Tätigkeitsfeldern realisiert wird. Es stellen sich Fragen, wie diese Felder konstituiert sind, was sie voneinander unterscheidet, aber vor allem, was sie als Soziale Arbeit verbindet. Professionelle in allen Arbeitsbereichen beziehen sich zum einen auf gemeinsame ethisch-normative Handlungsanforderungen der Profession, zum anderen lassen sich aber auch empirisch immer wieder ähnliche Phänomene in zum Teil sehr unterschiedlichen Feldern beschreiben.

Mit der Denkfigur des „Doing Social Work" (Aghamiri et al. 2018) streben wir an, diese Phänomene als praktische Ereignisse zu erfassen und insofern zu theoretisieren, als sie als Wissensgrundlage für eine wissenschaftlich informierte und reflektierte Praxis nutzbar werden.[1] Dabei sehen wir insbesondere in der ethnografischen Forschung und ihrer Verbindung mit der Grounded-Theory-Methodologie (z.B. Glaser/Strauss 2008; Unterkofler 2015) ein großes Potenzial, Wissen für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zu generieren. Aus vielfältigen im Feld erhobenen Daten, die singuläre Ereignisse dokumentieren, werden abstrahierend und typisierend Theorien gebildet. Dabei kann eine Theorie umso abstrakter werden, je reichhaltiger die einbezogene Empirie ist. Im Prozess des Vergleichens wird es möglich, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Handlungsfelder zu konzeptualisieren und in einem zunehmend selektiven Kodierverfahren auf andere Felder zu erweitern bzw. hierbei zu überprüfen. Auf diese Weise gelingt es, systematische, feldübergreifende Aussagen über die Verfasstheit Sozialer Arbeit zu generieren (Unterkofler et al. 2018; Streck et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag führt das Konzept des Doing Social Work als Analyseperspektive einer theoriebildenden Ethnografie ein. Diese betont die interaktive Herstellung Sozialer Arbeit, verstanden als Kokonstruktion aller

1 Wir schließen damit an Diskussionen an, wie sie auch mit Bezug auf eine „theoretische Empirie" (Kalthoff et al. 2008) oder eine Empirisierung Sozialer Arbeit im Zuge eines zu beobachtenden Bedeutungsverlust der „Grand Theories" (Neumann/Sandermann 2019) geführt werden.

beteiligten Akteur*innen, die unter anderem auf professionelles und lebensweltliches Wissen zurückgreifen. Im Anschluss stellt der Beitrag exemplarisch einen zentralen Modus der Herstellung Sozialer Arbeit vor: „Diffusitäten bespielen“ (Streck et al. 2018: 241ff.). Damit wird die Interaktion von Professionellen und Adressat*innen mit Blick auf die Aushandlung von Rollen und Handlungsmöglichkeiten beschrieben. Anhand der Rekonstruktion zweier Situationen, die in unterschiedlichen Handlungsfeldern teilnehmend beobachtet wurden, zeigen wir, wie Adressat*innen und Professionelle sich im gemeinsamen Bezug auf lebensweltliches Wissen darüber verständigen, was Soziale Arbeit eigentlich (aus-)macht.

1. Doing Social Work als Perspektive von Analyse und Theoriebildung

Theorien dienen der Erklärung der Welt: Warum funktioniert etwas so, wie es funktioniert? Was passiert z.B. typischerweise in einem spezifischen Handlungsfeld? Das Ziel empirisch begründeter Theoriebildung ist es, Soziale Arbeit zu verstehen und zu erklären – „jenseits ihrer Wünschbarkeit oder Nicht-Wünschbarkeit“ (Schütze 1992: 134). Die vielfach beschriebene Lücke zwischen Praxis und normativen Handlungstheorien Sozialer Arbeit gerät damit in den Blick: „Ist das, was hier geschieht, eigentlich gemeint?“ (Gildemeister 1989: 392) Doing Social Work geht davon aus, dass sich Soziale Arbeit jenseits des Wünschbaren immer erst im Konkreten der interaktiven Herstellung zwischen Professionellen, Adressat*innen und institutionellen Rahmungen ereignet, das heißt, Soziale Arbeit wird handelnd produziert und reproduziert.

Mit der Heuristik des „Doing“ lehnen wir uns an die ethnomethodologischen Arbeiten von Garfinkel (1967) zum „Doing Gender“ an, welche von Kessler und McKenna (1978) sowie West und Zimmermann (1987) weiterentwickelt wurden. Unterscheidungen, wie sie z.B. in Machtquellen, Rollenerwartungen oder -möglichkeiten sichtbar werden, aktualisieren sich in der Interaktion zwischen den Beteiligten. Damit bestätigen die Handelnden Differenzmerkmale und bringen sie jeweils neu hervor – selbst wenn sie im Sinne eines „Un-Doing“ gegen die etablierten Deutungsmuster handeln. Dies geschieht mit Bezug auf kulturelles Wissen, aber auch in der Aneignung von noch unbekannten Situationen, in denen dieses Wissen bestätigt, neutralisiert, angepasst oder erweitert wird.

Allerdings ist eine Übertragbarkeit des Konzepts nicht ohne weiteres möglich: Während sich Doing Gender in jedem beliebigen Feld ereignet, betrachtet das Doing Social Work spezifische Felder und sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Orte institutionalisierter Hilfe. Es geht weniger um allgemeine,

internalisierte Differenzmerkmale, sondern um die Konstituierung und Bestätigung der Akteur*innen in ihren unterschiedlichen Rollen. Hierbei ergibt sich eine Besonderheit des Doing Social Work bezüglich des „geteilten Wissens“: Sozialarbeiter*innen gehören einer Berufsgruppe an, die ihr professionelles Wissen nicht nur im Zuge praktischen Handelns (als Berufserfahrung), sondern auch durch Aus- und Fortbildung erwirbt. Dadurch weist es Bezüge zum Feld der Wissenschaft und zu wissenschaftlich generiertem Wissen auf. Im Unterschied dazu beziehen sich Adressat*innen Sozialer Arbeit hauptsächlich auf lebensweltliches Wissen, das die gleichen Themen umfasst (beispielsweise Wohnungslosigkeit, Drogenkonsum, Kindererziehung, Stigmatisierung), zugleich aber spezifisch leibliches Erfahrungswissen sowie die persönliche Verwobenheit mit dem Alltag einschließt. Außerdem sind Hilfeprozesse durch staatliche und/oder privatwirtschaftliche Finanzierung, organisationale Regeln und gesellschaftliche Diskurse kontextualisiert. Entsprechend bringen die Akteur*innen des Doing Social Work unterschiedliche Wissensbestände und Handlungspraktiken mit, die die Aushandlungsprozesse in den einzelnen Feldern prägen. In der empirisch begründeten Theoriebildung geht es demzufolge darum zu untersuchen, welche interaktiv bestätigten Deutungsmuster in Handlungen aktualisiert werden und wie das, was als Soziale Arbeit realisiert wird, zwischen Professionellen und Adressat*innen ausgehandelt, begründet und behauptet wird. In solchen Situationen zeigen sich die Grenzen (aber auch die Möglichkeiten) des „eigentlich Gemeinten“ (Gildemeister 1989: 392).

In einem ersten gemeinsamen Analyseprozess konnten vier übergeordnete Modi des Doing Social Work entwickelt werden (vgl. Streck et al. 2018: 238ff.):

- Entscheiden in Ungewissheit
- Diffusitäten bespielen
- Differenzkategorien (be-)nutzen
- Alltägliches disziplinieren

Diese theoretischen Elemente verstehen wir als „work in progress“, die wir im weiteren Austausch mit Kolleg*innen aus Wissenschaft und Praxis auf Grundlage ethnografischen Datenmaterials erweitern und ergänzen.

Im Folgenden soll nun der Modus „Diffusitäten bespielen“ in den Blick genommen werden. Dabei zeigt sich, wie durch das Ausloten und Nutzen dessen, was Professionelle und Adressat*innen über Soziale Arbeit *wissen*, Aspekte konkret werden, die Aufschluss darüber geben, was Soziale Arbeit ist.

2. Diffusitäten bespielen als Gleichzeitigkeit von institutionalisierter Versorgung und deren alltagsweltlicher Normalisierung

Vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Individuum-Gemeinschaft-Verhältnisses erscheinen alle kommunikativen Handlungen durch soziale Ordnungen gerahmt. Personen treten in „geregelten Beziehungen“ (Goffman 1982: 11) zueinander in Kontakt. Sie wissen meist, was sie voneinander zu erwarten haben oder auch nicht erwarten können. Wenn Individuen sich zueinander bzw. zu sozialen Ordnungen positionieren, wenn sie Ansprüche an einen Ort, eine Institution oder auch gegenüber Personen erheben, ereignet sich dies nach Goffman in „Territorien“ (ebd.: 55ff.) geteilter Bedeutung bzw. geteilten Wissens. Situationen oder auch Szenarien Sozialer Arbeit zeichnen sich meist durch fluide soziale Ordnungen aus, die wir als Diffusitäten bezeichnen, deren Grenzen interaktiv ausgelotet werden.

> „Soziale Arbeit ist gekennzeichnet durch eine relative Unbestimmtheit, die sich im Kontext ganzheitlicher Arbeitsaufgaben […] ergibt und sich in alltagsnahen Rollenstrukturen sowie entsprechend flexiblen räumlichen und zeitlichen Anordnungen abbildet“ (Streck et al. 2018: 241).

Diese funktionale Unbestimmtheit Sozialer Arbeit bedingt und erfordert, dass sich die beteiligten Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen und entlang der konkreten Situationen stets positionieren müssen. *Diffusitäten bespielen* ist *der* zentrale Modus im Doing Social Work, in dem sich die Beteiligten Soziale Arbeit mit Bezug zu alltagsweltlichen Interaktionskonstellationen aneignen. So werden z.B. ambivalente Aspekte von Hilfe und Kontrolle im wechselseitigen Bezug ausbalanciert und normalisiert.

Es zeigt sich, dass Soziale Arbeit in der ihr eigenen Diffusität als eine Art *versorgende Schnittstelle* innerhalb vertrauter Territorien realisiert wird. Dies soll im Folgenden anhand von zwei Situationen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern konkretisiert werden: Streetwork im Kontext der Wohnungslosenhilfe und Soziale Arbeit in einer stationären Einrichtung für ältere Menschen.

2.1 „Möchtet ihr einen Schluck?“ – Diffusitäten bespielen als Normalisierung von Versorgung

Im Folgenden geht es um eine Situation im Kontext der Straßensozialarbeit mit wohnungslosen Menschen.[2] Sie ereignet sich zu Beginn des Rundgangs von zwei Sozialarbeiterinnen durch die Innenstadt, die von der Forscherin begleitet werden.

> „Im Park auf der Bank liegt ein Mann. Er scheint zu schlafen. Er hat eine stark verdreckte Maske tief ins Gesicht gezogen, so dass man ihn kaum erkennt. Wir stellen uns mit unseren Fahrrädern um ihn herum. Luise (S)[3] sagt: ‚Hallo?‘ Er reagiert nicht. Sie wiederholt nochmal: ‚Hallo?‘ Er rührt sich, kratzt sich die Stirn. Eine Minute später öffnet er die Augen und zieht die Maske runter. Luise: ‚Ach, dich kennen wir doch.‘ Er scheint auch zu wissen, mit wem er es zu tun hat. Inge (S): ‚Möchtest du einen Kaffee?‘ Er sagt ja. Er realisiert, dass er am L-Teich ist und fragt, wie viel Uhr es ist. Luise: ‚Es ist schon Mittag, warum, hast du einen Termin?‘ Das Gespräch kommt auf Ludwig, mit dem er wohl verabredet war, der aber nicht da ist. Inge und Luise kramen aus der Fahrradtasche und dem Rucksack eine Thermoskanne raus. Luise zeigt ihm fragend eine Packung Instantnudeln. Er gibt zu verstehen, dass er eine will. Ich (F) nehme sie und fülle sie mit Wasser, rühre um und stelle sie neben ihn auf die Bank.
>
> Luise mit dem Becher in der Hand: ‚Setz dich doch mal auf.‘ Er setzt sich auf. Er hat ein offenes Gesicht und scheint zugewandt. Luise fragt, ob er noch in der U-Straße schlafe. Er: ‚Nee, da ist Pipi und Scheiße am Klo.‘ Sie: ‚Hast du einen Schlafsack?‘ Er deutet zum Bahnhof hin: ‚Ja, im Bahnhof.‘ Er schaut in seiner Jackentasche nach. Dort meine ich ein paar Geldscheine zu entdecken. Dann deutet er auf eine Schnapsflasche, die – sowie eine Limo-Flasche – vor ihm auf dem Boden steht. ‚Wollt ihr nen Schluck?‘ Luise zögert und deutet mit ihrem Gesichtsausdruck an, dass sie nicht will. ‚Nein, danke.‘ Er: ‚Ja, alle sagen auch immer, dass ich nicht so viel teilen solle.‘ Ich: ‚Aber teilen macht ja auch Spaß.‘ Er: ‚Ja, ich mache es auch gerne.‘ Aber in der Sparkasse hätten sie ihm auch schon gesagt, dass er zusehen solle, dass er selbst mit dem Rücken zur Wand kommen solle.
>
> Luise: ‚Willst du eine neue Maske?‘ Er sagt, dass er eine wolle. Inge (S): ‚Deine ist ja auch schon stark verdreckt. Und außerdem kannst du sie draußen auch abnehmen. Da musst du aufpassen. Wir haben auch schon von Leuten gehört, bei denen sich das hinter den Ohren entzündet hat. Du hast ja sogar mit ihr geschlafen.‘ Er fragt, ob sie Rudi gesehen hätten. Sie verneinen, er sei aber auch der Erste heute, den sie sähen. ‚Wenn ihr ihn seht, dann sagt ihm, dass Kurt hier ist. Egal, wen ihr

---

2 Die Situation ist Teil eines Datensatzes von Protokollen zu 29 Beobachtungstagen, an denen Rebekka Streck im Rahmen ihres Forschungssemesters im Sommersemester 2022 Streetworker*innen in einer deutschen Großstadt bei ihrer Arbeit begleitete. Die Datenerhebung fand entlang der Frage nach Nutzung aufsuchender Sozialer Arbeit statt.

3 In den Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen kennzeichnen wir Nutzer*innen mit (N), Sozialarbeiter*innen mit (S) und Forscher*innen mit (F).

von den Jungs seht, dann sagt ihnen, dass ich hier bin.‘ Die Frauen packen zusammen und verabschieden sich“ (Protokoll 3, 7–37).

Zielstrebig eröffnen die drei Frauen den sozialarbeiterischen Interaktionsraum, der durch die Anordnung der Fahrräder zudem materiell sichtbar wird. Luise weckt Kurt, indem sie ihn zweimalig, insistierend anspricht, zugleich gibt sie ihm Zeit, langsam die Augen zu öffnen und zu schauen, was um ihn herum geschieht. Durch das Herunterziehen der Maske tritt Kurt in die Interaktion ein. Die Formulierung, dass er wisse, „mit wem er es zu tun hat“, verweist auf einen spezifischen Kontakt zwischen Rollenträger*innen. Es geht nicht darum, dass Kurt Luise oder Inge persönlich kennt, sondern dass er – ebenso wie die beiden Sozialarbeiterinnen – *weiß*, was nun folgt, was das Gegenüber bezweckt. Die für den öffentlichen Raum ungewöhnliche Anordnung (drei Personen stehen um eine weitere, die liegt) ist für Kurt offenbar bekannt, und zwar unabhängig von dem Ort, an dem er schläft. So braucht er länger, um sich in Ort und Zeit zurechtzufinden als das Anliegen der Anwesenden zu entschlüsseln. Dementsprechend scheint es für niemanden erklärungsbedürftig zu sein, warum die Frauen Kurt wecken oder ihm im Folgenden Kaffee und Instantnudeln anbieten, die sie dann auch begleitend zur Unterhaltung zubereiten. Die Handlungen der Frauen sowie die nonverbale Antwort von Kurt sind routiniert.

In der Sequenz zur Uhrzeit zeigen sich nun zwei miteinander konkurrierende Deutungsrahmen der Beteiligten: Die Sozialarbeiterin reagiert auf die Frage, wie spät es sei, mit dem Hinweis, dass der Tag schon fortgeschritten sei. Zudem scheint sie davon auszugehen, dass die Uhrzeit für Kurt vor allem wichtig ist, wenn er behördliche oder ärztliche Termine zu erledigen hat. Kurt stellt jedoch klar, dass er mit jemandem verabredet ist. Der sozialarbeiterische Blick, in dem es letztlich auch um die Einbindung in sozialstaatliche Institutionen geht, trifft auf den lebensweltlichen Blick von Kurt, der die Sozialarbeiter*innen wie Vertraute adressiert, indem er wie selbstverständlich von einer Verabredung mit einem gemeinsamen Bekannten erzählt.

Um eine geordnete Essens- und Gesprächssituation herzustellen, fordert Luise Kurt auf, sich aufzusetzen. Die Betonung, dass Kurt trotz dieser Aufforderung noch zugewandt scheint, verdeutlicht, dass diese Ansage die Atmosphäre auch negativ hätte beeinflussen können. Die beteiligten Akteur*innen haben aber offensichtlich eine Beziehung zueinander, die solche Hinweise als angemessen erscheinen lässt. Nachdem Kurt der Rahmung der Gesprächssituation durch sein Aufsetzen gefolgt ist, fragt Luise, ob er noch in der Notschlafstelle schlafe. Die Beschreibung der Notunterkunft als verdreckt wird als selbsterklärend, wenig erstaunlich aufgenommen und nicht als Thema aufgegriffen, sondern allein zum Anlass genommen, sich nach dem Vorhandensein eines Schlafsacks und nach dem Schlafort zu erkundigen.

Das Handeln der Sozialarbeiterinnen ist bis hierhin als routinierte Sorgehandlung zu verstehen: Sie bieten Kurt Kaffee und warme Nahrung an und erkundigen sich, ob er nachts durch einen Schlafsack gewärmt wird. Diese Si-

tuationsdeutung als institutionalisierte Versorgung dreht Kurt nun um, indem er seinerseits einen Schluck aus seiner Schnapsflasche anbietet. Dadurch bricht er die Versorgungssituation und weitet sie um die Herstellung einer reziprok höflichen Situation unter Bekannten aus. Auf das Angebot reagieren die Sozialarbeiterinnen zurückhaltend-minimalistisch: Sie lehnen ohne problematisierende Begründung ab. Beide Akteur*innen normalisieren somit die Situation. Kurt seinerseits interpretiert die Ablehnung also nicht als Zurückweisung – letztlich bleibt es zweifelhaft, ob er überhaupt von einer Annahme seiner Einladung ausgeht –, sondern unterstreicht das Angebot als Akt der Selbstpräsentation, als großzügiger Mann trotz der eigenen prekären Lage, in der er sich nach Ansicht anderer befindet.

Anders als die Beobachterin gehen die Sozialarbeiterinnen jedoch nicht genauer auf das Thema Großzügigkeit ein. Im Gegenteil, Luise verfolgt das vertraute Skript, indem sie fragt, ob er eine neue Maske wolle. Damit leitet sie wieder in die Versorgungsabfrage über, die schließlich in den belehrenden Informationen von Inge über die Risiken des Masketragens gipfelt. Die mögliche lebensweltliche Praxis, dass Kurt das Schlafen mit Maske auch als ein Sichzurückziehen in die Unerkennbarkeit nutzt, wird nicht angesprochen, letztlich sogar als aus Infektionsschutzperspektive unsinnig disqualifiziert.

Wie in einer Pendelbewegung bringt nun Kurt die Unterhaltung wieder auf seine lebensweltlichen Themen, indem er die Frauen nach Rudi fragt. Er nimmt die Sozialarbeiterinnen als Vertraute der Alltagswelt in Anspruch, indem er darum bittet, seinen „Jungs“ zu sagen, wo er sich aufhält. Kurt nutzt sie in diesem Sinne als vernetzende Botinnen. Er integriert sie so erneut in seine Lebenswelt – unterstreicht ihre Teilhabe an dieser, stellt Gleichheit her, während die Sozialarbeiterinnen Differenz markieren.

In der Situation konkurrieren zwei Interaktionsmuster miteinander: Die Sozialarbeiterinnen verfolgen ein implizites Versorgungsskript, indem sie sich versichern, dass Kurt mit dem Nötigsten versorgt ist. Kurt wiederum markiert die Besucherinnen als Teilnehmer*innen seiner Lebenswelt, indem er sie mit Schnaps versorgen möchte und sie in seine sozialen Beziehungen miteinbezieht. Trotz der deutlichen Erkennbarkeit dieser beiden Situationsdeutungen spielen die Akteur*innen jeweils bei den Anliegen des anderen mit. So setzt sich Kurt bereitwillig auf, genauso wie Luise höflich-zurückhaltend den Schluck aus der Schnapsflasche ablehnt. Soziale Arbeit ist hier also einerseits durch eine klare Funktionalität als versorgende Instanz gekennzeichnet, welche das Ansprechen im öffentlichen Raum legitimiert. Andererseits ist sie selbstverständlicher Teil des alltäglichen Interaktionsraumes von Kurt. Die kontrollierenden sowie möglicherweise beschämenden Anteile des sozialarbeiterischen Handelns werden durch deren interaktive Integration in die Lebenswelt normalisiert.

2.2 „Haben Sie vielleicht ein Täfelchen Schokolade für mich?“ – Diffusitäten bespielen als Inszenieren kultureller Teilhabe

Die folgende Situation stammt aus einer stationären Pflegeeinrichtung für ältere Menschen, die zum Teil von dementiellen Erkrankungen betroffen sind.[4] Sie ereignet sich im offenen Bereich, wo es verschiedene Sitzgelegenheiten gibt, Sessel, Tische und Stühle, Pflanzen aus Plastik in großen Kästen, in denen Schilder mit der Aufschrift „Bitte nicht gießen“ angebracht sind.

> „Eine Frau (Frau G.) (N) lunst allein um die Ecke, betritt den Sitzbereich, nimmt nach kurzem Zögern Platz. Frau G. trägt einen Rollkragenpullover mit einem Blazer, ihre Hand ist von goldenen Ringen geschmückt, auf ihrem Schoß hat sie eine Gerry-Weber-Handtasche platziert.
>
> Eine Sozialarbeiterin (Frau K.) lässt sich im Sessel neben Frau G. nieder. Frau G. sagt, es sei ‚aber auch eine unfassbare Ruhe hier‘. Frau K. lacht, weist sie auf den Umstand hin, dass viele der Bewohner den Mittagsschlaf benötigten. Frau G. lacht ebenfalls, allerdings schaut sie sich dann um, beobachtet ihre Umgebung und runzelt die Stirn. Sie fragt die Sozialarbeiterin, ob heute noch etwas anstehe, diese erwidert euphorisch: ‚Bingo!‘ Frau G.: ‚Ah ja, ich habe schon gehört, das soll für manche hier ganz spannend sein.‘ Frau K. fragt nach: ‚Für Sie nicht?‘ ‚Nee, ich mache so etwas nicht.‘ Stille. Frau G. nimmt das Gespräch nach einigen Minuten Schweigen wieder auf, mittlerweile hat eine Pflegekraft einen Mann im Rollstuhl (Herrn H.) dazugeschoben. […] Frau G. wendet ihren Rücken zu Herrn H., schaut die Sozialarbeiterin an und flüstert: ‚Der Mann ist aber richtig krank, schrecklich so was.‘ Pause. ‚Sagen Sie mal, ich habe Hunger auf etwas Süßes, haben Sie vielleicht ein Täfelchen Schokolade für mich?‘ Frau K. steht routiniert und ohne etwas zu erwidern auf, verschwindet im Schwesternzimmer, kehrt mit einer kleinen, blau verpackten Moser-Roth-Schokolade zurück. Frau G. strahlt die Sozialarbeiterin an, zückt ihr Portemonnaie, kramt darin herum und fragt, wie viel die Dame dafür bekomme. Ihr Blick verliert dann kurz an Euphorie, sie hat festgestellt, dass sich ausschließlich benutzte Servietten in ihrem Geldbeutel befinden. Frau K. erwidert, die Schokolade müsse sie nicht bezahlen, tätschelt ihr die Schulter und sagt, es sei ‚wirklich gut so‘. Frau G. schaut von ihrem Portemonnaie auf, macht große Augen und sagt mit einem scharfen Unterton: ‚Ich kann ruhig bezahlen! Ich habe genug!‘ Währenddessen klappt sie ihren Geldbeutel zusammen, verstaut ihn in ihrer Handtasche und schnappt nun nach der Schokolade“ (BP Steffen_1).

Frau G. „lunst“ in den Ort, der ihr offenbar nicht selbstverständlich vertraut vorkommt. Sie scheint sich schick gemacht zu haben, um auszugehen und trägt

4 Das Beobachtungsprotokoll entstand in einem Theorie-Praxis-Projekt (2021/2022) unter Leitung von Kathrin Aghamiri zu Doing Social Work an der FH Münster. Es wurde von Jule Steffen angefertigt und für den Beitrag zur Verfügung gestellt. Vielen Dank!

Wertsachen mit sich, die sie als wohlhabende Person kennzeichnen. Die Sozialarbeiterin eröffnet die Situation, indem sie über das wie selbstverständliches Sich-dazu-Setzen ein Kommunikationsangebot macht. Frau G. geht darauf ein, indem sie sich über die Ruhe wundert, die ihr offenbar irgendwie unpassend erscheint. Erneut wird eine diffuse Unsicherheit bezüglich des Ortes sichtbar.

Die Sozialarbeiterin geht im Folgenden nun sowohl auf die konkreten Äußerungen von Frau G. als auch auf die darin mitschwingenden Unsicherheiten und Positionierungen ein. Sie zeigt dadurch, dass ihr das Balancieren zwischen den hier wirksamen unterschiedlichen Alltagswelten – offene Sphäre des Ausgehens und geschlossene Sphäre der Station – in der Bearbeitung vertraut ist. Zunächst geschieht dies, indem sie durch die Thematisierung des Mittagschlafs auf die institutionelle Rahmung der Situation verweist: Dies ist ein Wohnheim, in dem Menschen leben, die Ruhe benötigen. Frau G. lacht. Offenbar sieht sie sich selbst eher als jemanden, die diese Ruhe nicht nötig hat, sondern ihren Tag aktiver verbringt. Darauf verweist auch ihre Frage, was denn noch anstehe. Dies kann interpretiert werden als Nachfrage nach einer Dienstleistung – Was passiert hier noch für *mich*? –, aber auch als Orientierung bezüglich der sozialen Möglichkeiten des Ortes. Das von der Sozialarbeiterin vorgeschlagene Bingospiel weist Frau G. zurück. Erneut positioniert sie sich als jemand, die die in der Altenhilfe üblichen Angebote (Schlaf, spielerisch-animierte Freizeitgestaltung) für sich als nicht passend empfindet: „Das soll für *manche* hier ganz spannend sein“. Auch in der mitleidigen Bemerkung bezüglich des Zustandes des inzwischen dazugekommenen Herrn H. („Schrecklich so was“) bekräftigt Frau G. noch einmal ihre Positionierung als nicht bedürftig und grenzt sich zu den anderen Bewohner*innen des Heims ab.

Diese Positionierung von Frau G. als nicht bedürftig bei gleichzeitiger Inanspruchnahme der Sozialarbeiterin als Gegenüber an einem unbestimmten Ort mündet in eine Kundin-Dienstleisterin-Situation: „Haben Sie vielleicht ein Täfelchen Schokolade für mich?“ Frau G. markiert sich als Kundin, die der „Dame“ die Schokolade selbstverständlich bezahlen würde. Sie bespielt den Ort nun als Territorium selbstbestimmten Konsums, indem sie eine Dienstleistung in Anspruch nimmt.

Auch diese Anfrage scheint der Sozialarbeiterin vertraut zu sein, „routiniert“ holt sie als „Kellnerin“ das Verlangte. Die Sozialarbeiterin geht auf die Situationsbearbeitung der Adressatin ein. Erst als die Umgestaltung des Ortes zum Café platzt, weil ein wichtiges materielles Attribut des territorialen Anspruchs, das Geld, fehlt, übernimmt Frau K. wieder die Rolle der Sozialarbeiterin, die die verunsicherte Frau G., die diese Situation selbst geschaffen hat, durch eine Berührung zu beruhigen versucht und ihr versichert, es sei „wirklich gut so“. Frau G. ihrerseits behauptet ihre Positionierung dagegen als kaufkräftige, gesellschaftlich distinguierte Kundin noch einmal und sorgt auch dafür, dass sie ihren formulierten Anspruch, die Schokolade, bekommt.

Es wird deutlich, dass beide implizites Wissen darüber teilen, was Soziale Arbeit hier eigentlich ist: Die Sozialarbeiterin macht ein Kommunikationsangebot, in dessen Verlauf sie auf die Themen und Positionierungen der Adressatin eingeht. Frau G. wiederum markiert sich als versierte Nutzerin einer Dienstleistung. Soziale Arbeit wird sichtbar als gemeinsame Lebenswelt: Beide scheinen nicht das erste Mal in dieser Art und Weise miteinander zu agieren.

Zentral erscheint, dass die Sozialarbeiterin in der Situation, die die Adressatin schafft, kooperiert. Dabei bespielt sie die Diffusität zwischen versorgenden Tätigkeiten (für Orientierung sorgen, Schokolade ausgeben, Sicherheit schaffen) und dem kommunikativen Beziehungsangebot (informieren, antworten auf thematische Setzungen, Resonanz herstellen). In einer balancierenden Interaktion zwischen den Bezugsrahmen Demenzstation und Als-Kundin-unterwegs-Sein vermeidet die Sozialarbeiterin eine machtvolle Korrektur der Selbstreferenz von Frau G., sondern zeigt nur mit minimalen Signalen und Attributen, dass sie nicht die Kellnerin ist, sondern die Situation versorgend im Blick hat.

Frau G. behauptet sich als nicht bedürftig, als handlungsmächtig. Die Sozialarbeiterin normalisiert diese Positionierung, indem sie in der Situation mitschwingt und die Identitätsarbeit von Frau G. nicht stört oder diese gar kränkt. Selbst die Beschämung durch den materiellen Mangel, der durch die Servietten nur notdürftig kaschiert wird, wird von der Sozialarbeiterin abgefangen. Sie beharrt nicht auf einer Situation institutionellen Wohnens. Darin zeigt sich die normalisierende Funktion Sozialer Arbeit, die Orte (oder Beziehungen) bedürfnis- und bedingungsbezogen ersetzt oder verändert.

3. Handlungsfeldvergleichend und perspektivverschränkend – Das Doing Social Work beim Schopfe packen

Was Soziale Arbeit ausmacht, ist eine zentrale Frage der Theoriebildung. Diese Frage kann nicht ohne den Blick in die Praxis ergründet werden, wenn Soziale Arbeit mehr sein will als ein normatives Konzept. Der systematische Vergleich von Situationen in unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit kann hier ein wichtiges Instrument darstellen. Zugleich eröffnet die Perspektive des Doing Social Work den Blick auf die Aushandlungsleistungen der Akteur*innen selbst und fokussiert so auch die Adressat*innen oder Nutzer*innen als Gestalter*innen Sozialer Arbeit.

Der Mehrwert von handlungsfeldvergleichenden und perspektivverschränkenden Analysen zeigt sich exemplarisch anhand der beiden Situationen

aus ganz unterschiedlichen Bereichen Sozialer Arbeit: In beiden bestimmt eine starke institutionalisierte Verortung die Interaktionen. Zum einen gibt es jeweils ein Versorgungsskript, das dem sozialarbeiterischen Handeln zugrunde liegt – gleich, ob die Situation sich im öffentlichen Raum oder in der geschlossenen räumlichen Situiertheit einer stationären Einrichtung abspielt. Zudem ist die Rollendifferenz der Akteur*innen fortwährend erkennbar, da sie sich eben nicht wie einander zufällig begegnende Interaktionspartner*innen behandeln. Die Funktion der Begegnungen ist in beiden Fällen die Versorgung mit Ressourcen bzw. die Möglichkeit, diese im sozialstaatlichen Geflecht zu erhalten. Diese an sich institutionalisierte Situation wird nun von alltagsweltlichen Interaktionsmustern durchzogen und entsprechend von den Akteur*innen gestaltet. Die Interaktionsmuster widersprechen der Versorgungssituation zum Teil, indem beispielsweise auf Seiten der Nutzer*innen mit Rollenzuschreibungen und -erwartungen gespielt wird und alltägliche Themen um die Versorgung herum angesprochen werden. Hierdurch scheint die Situation an Kontur zu verlieren und diffus auszufransen, ohne dass sie für die Akteur*innen nicht mehr deutbar wäre. Welche Funktion die alltagsweltlichen Interaktionsmuster haben, kann je nach Handlungsfeld und Handlungssituation variieren. Während sie es den Sozialarbeiter*innen in der Straßensozialarbeit ermöglichen, ihre kontrollierenden und sorgenden Anteile in das Beziehungsnetzwerk auf der Straße zu integrieren und ihre Parteilichkeit in Abgrenzung zu ordnungspolitischen Akteur*innen im öffentlichen Raum zu unterstreichen, ersetzen sie in der Sozialen Arbeit im stationären Kontext die sozialen Interaktionen, die aufgrund der räumlichen Segregation des Settings nicht mehr möglich sind. In beiden Fällen verweist die Inszenierung von Alltäglichkeit auch auf die Exklusion der Nutzer*innen, denn Soziale Arbeit wird deshalb nötig, weil die Außenwelt nicht (mehr) bereit ist, mit ihnen in alltägliche, nicht abwertende Interaktionen zu treten.

Literatur

Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.) (2018): Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen: Barbara Budrich.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall.

Gildemeister, Regine (1989): Institutionalisierung psychosozialer Versorgung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory [1967]. Bern: Huber.

Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008) (Hrsg.): Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kessler, Suzanne J./MacKenna, Wendy (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago: University of Chicago Press.

Neumann, Sascha/Sandermann, Philip (2019): Empirie als Problem? In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 17:3, S. 232–250.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, S. 132–170.

Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2018): Was kennzeichnet Soziale Arbeit? Elemente einer Theorie des Doing Social Work. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 237–259.

Unterkofler, Ursula (2015): Wer soziales Handeln erforscht muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungsorientierte Grounded Theory Methodologie. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 290–306.

Unterkofler, Ursula/Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebekka/Reinecke-Terner, Anja (2018): Einleitung: Doing Social Work. Ethnografische Forschung als Theoriebildung. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–19.

West, Candace/Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 2:1, S. 125–151.

Zur Ambivalenz von alltäglichem Wissen – Lebensweltliches Verstehen im Wechselspiel von Selbstzuständigkeit und Kritik

Cornelia Füssenhäuser

1. Einleitung

Dieser Beitrag stellt das lebensweltliche Verstehen als eigene Form von Wissensbildung und zentrale Grundlage professionellen Handelns in den Mittelpunkt. Die Perspektive der Alltags- und Lebensweltorientierung fokussiert und differenziert dabei unterschiedliche Wissensformen, die gleichermaßen Bezugspunkt professionellen Wissens und Könnens sind: wissenschaftliches Erklärungswissen, professionelles Deutungswissen und lebensweltliches Erfahrungswissen. Entsprechend kommt es in normativer Hinsicht darauf an, „daß hier Leben in seinem Eigensinn ernstgenommen und respektiert wird gegenüber den verkürzenden, abstrahierenden Problemlösungs- und Verständnismustern, wie sie unsere moderne Lebens- und Wissenskultur auszeichnen" (Thiersch 1992: 52). Zentraler Fokus einer Lebensweltorientierten und Kritischen Soziale Arbeit sind daher der Rekurs auf lebensweltliche Deutungs- und Bewältigungsmuster in ihrer Verknüpfung mit gesellschaftlichen und institutionellen Verdeckungen sowie die hohe Bedeutung von lebensweltlichen Zugängen des Verstehens im Wechselspiel von Selbstzuständigkeit und Kritik.

Entsprechend nimmt Hans Thiersch in seinem Entwurf einer Alltags- bzw. Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf unterschiedliche Wissenschaftsbezüge und Wissensformen Bezug. Das Konzept der Lebensweltorientierung setzt in der Thematisierung von Fragen der Alltagsbewältigung in der Alltäglichkeit an, um von da aus in der systematischen Analyse und Verknüpfung mit wissenschaftlichem Wissen eine spezifische Perspektive Sozialer Arbeit zu formulieren. Die alltäglichen Lebens- und Bewältigungsaufgaben beteiligter Akteur*innen werden dabei als Vorderbühne verstanden, auf der sich Menschen in ihren Erfahrungen und ihrem Handeln bewegen. Sie sind zugleich durch die strukturellen Bedingungen der Hinterbühne wie z.B. die gesellschaftlichen Bedingungen, Werte, Normen, institutionellen Vorgaben bestimmt (Alltäglichkeit). Alltag ist daher zu verstehen als „Schnittstelle von Verhältnissen und Verhalten, von objektivem und subjektiven Faktoren" (Thiersch 2020: 27).

Die Begriffe Alltag und Lebenswelt bezeichnen dabei dezidiert unterschiedliche Ebenen der Betrachtung und theoretische Diskurse, deren Differenzierung in der öffentlichen Fachdiskussion und Rezeption häufig ausgeblendet bleibt. Während der Alltagsbegriff der sozialwissenschaftlich-sozialphilosophischen Tradition näher steht, werden mit dem Begriff der Lebenswelt primär phänomenologische (Husserl) oder krisendiagnostisch-sozialphänomenologische Traditionen (Habermas) assoziiert (Lippitz 1992). Strenggenommen bleibt dadurch der Begriff der Lebenswelt in seiner sowohl ontologisch-invarianten Seite als auch in seiner kulturell vermittelten, sozialstrukturell flexiblen Seite mehrdeutig und widersprüchlich; er erweist sich indes gerade dadurch krisendiagnostisch als anschlussfähig (ebd.). In einer alltags- und lebensweltorientierten Theorieperspektive werden daher die hermeneutisch-pragmatischen Diskurslinien mit phänomenologischen und interaktionistischen Analysen zu Alltag und Lebenswelt weitergeführt und im Horizont einer kritischen Alltagsrezeption geöffnet.

Da die zentralen Begriffe einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit vielfältig und changierend verwendet werden, sollen diese kurz geklärt werden.

1. *Alltag* wird in der Regel als Oberbegriff verwendet, mit dem unterschiedliche Aspekte differenziert werden sollen. Der Begriff Alltag zielt auf das pragmatische Handeln im Unmittelbaren und bezieht sich auf die räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen von Subjekten: Der Begriff des Alltags markiert so ein vertrautes und als sicher erlebtes Feld und nicht neue oder zufällige Erfahrungen (vgl. Thiersch 2020: 46).
2. *Rahmenbedingungen der Alltäglichkeit*: Der Begriff bezeichnet unter anderem „anthropologische, psychische und sozialethische, politische, ökonomische und ökologische Voraussetzungen, die als Hinterbühne die Vorderbühne der Alltäglichkeit bestimmen“ (ebd.). Der Begriff der Alltäglichkeit, der den Begriff der Lebenslage zugleich aufgreift wie erweitert (ebd.), verweist zudem auf alltägliche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewältigungsmuster.
3. *Der Begriff Alltagswelten* bezieht sich auf die „Repräsentationen der Alltäglichkeit in ihrer unterschiedlichen sozialen und historischen Konkretisierung und in den unterschiedlichen Sozial- und Erfahrungsräumen, z.B. der Familie der Schule und der Arbeitswelt und […] vor allem der sozialarbeiterischen Arrangements“ (ebd.: 47).
4. Obgleich die Begriffe *Alltag* und *Lebenswelt* nebeneinander und abwechselnd benutzt werden, sind sie mit unterschiedlichen theoretischen Diskursen verknüpft. Der Begriff der Lebenswelt rekurriert auf phänomenologische und philosophische Traditionen; so geht der von Schütz verwendete Begriff der Lebenswelt auf Husserl (1962) zurück, der sich in phänomenologisch-transzendentalphilosophischer Lesart mit dem Begriff der Lebenswelt beschäftigte. Der Begriff des Alltags verbindet sich hingegen eher mit kritisch-marxistischen Theorietraditionen (Heller, Kosik, Lefebvre), gleichwohl sind im Konzept der Lebensweltorientierung beide Begriffe *als kritische Begriffe und Reflexionsfolie zu verstehen.*

Alltags- und Lebensweltorientierung wird grundlegend als theoretisches Konzept verstanden, das, so Grunwald und Thiersch (2016: 908), „die hermeneutische Tradition zur Rekonstruktion von Verstehen und Verständnis mit der interaktionistischen-phänomenologischen Tradition der Analyse der Grundstrukturen des Sozialen in der Spannung von Welt und Ich (Mead 1934) und mit den spezifischen Analysen alltäglicher Lebens- und Wissensformen“ verbinde. Diese Perspektive wird zudem verknüpft mit einer „kritischen Alltagstheorie, die Alltag als Spannungsverhältnis versteht“ und so „die Borniertheit und Zweideutigkeit gegebener Alltagsverhältnisse mit den in ihnen liegenden Möglichkeiten einer gelingenderen Praxis konfrontiert“ (ebd.).

In meinen weiteren Ausführungen beschränke ich mich auf diejenigen Diskurse, aus denen sich aus theoriesystematischer Sicht Anregungen für ein kritisch-reflexives Theorieverständnis und damit besondere Herausforderungen an ein lebensweltliches Verstehen ergeben. Für die phänomenologisch-interaktionistische Perspektive sind das insbesondere die Arbeiten von Alfred Schütz sowie von Peter Berger und Thomas Luckmann, für die kritische Tradition Karel Kosik.

2. Interaktionistisch-phänomenologische Bezüge des Alltagskonzeptes

Mit dem Begriff des Alltags werden „die Subjektivität der Deutungen und die Unmittelbarkeit der Erfahrung in der Alltäglichkeit von Zeit, Raum und sozialen Beziehungen“ sowie die darin eingelagerten „Bewältigungsaufgaben, der Kampf um Anerkennung und das Ziel eines gelingenderen Lebens“ (Thiersch 2020: 52) betont. Ergänzt werden diese Dimensionen in dem Band „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited“ um die Dimension der Gefühle und die von ihnen geprägten Wertungen sowie das Verhältnis zum eigenen Körper bzw. zur Leiblichkeit (ebd.). Zugleich kommen dem alltäglichen Wissen und lebensweltlichen Verstehen als ein „komplexes Ineinanderspiel von Konzepten und Handlungen, von Wissen und Gefühlen“ (Thiersch 2018: 16) eine hohe Relevanz zu. Vermittelt über die Überlegungen von Schütz knüpft die Lebensweltorientierung mit diesen Bezügen an die Phänomenologie Husserls an, nach der die Lebenswelt in ihrem sinnlich-leibhaften Bezug bzw. als Welt der Erfahrung zu begreifen sei.[1] Husserl (1962) geht hier von einer doppelten Verortung der Lebenswelt aus: Einerseits sei die Lebenswelt subjektiv und damit

1 Für den bewusstseinsphilosophischen Hintergrund von Schütz ist neben Husserl die Lebensphilosophie Bergsons von Interesse. Daneben greift Schütz auf den amerikanischen Pragmatismus (James, Dewey) zurück.

geschichtlich-relativ, andererseits beinhalte sie so etwas wie allgemeine Strukturen bzw. ein universales lebensweltliches Grundverständnis.

Schütz und Luckmann wiederum verstehen alltägliche Lebenswelt als zentralen Begriff der Sozialwissenschaften. Der Begriff der alltäglichen Lebenswelt eröffne den Blick auf die dem Menschen vorfindliche Wirklichkeit als Grundlage aller Wissenschaft(en) und ermögliche so eine differenzierte Beschreibung und Erforschung des alltäglichen Handelns (Schütz/Luckmann 1979). Der Zugang von Schütz ist dabei durch ein ontologisches Verständnis der Lebenswelt charakterisiert. Alltag wird hier primär phänomenologisch-deskriptiv, als eine dem Menschen vorfindliche Gegebenheit beschrieben (vgl. ebd.: 47). In den vielfältigen Publikationen zu einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit finden sich vielfache Bezüge zu Alfred Schütz, dessen Arbeiten wiederum sowohl von der Phänomenologie Edmund Husserls als auch von der Verstehenden Soziologie Max Webers beeinflusst wurden, sowie zu den Arbeiten von Schütz und Luckmann. In ihrem Verständnis von Alltag bzw. Alltäglichkeit rekurriert die Lebensweltorientierung dabei auf die folgenden Dimensionen der Beschreibung von Alltag und alltäglicher Lebenswelt und öffnet dem lebensweltlichen Verstehen eine Perspektive wissenschaftlicher Analyse.

Alltag ist unvermeidbar und in sich räumlich und zeitlich strukturiert. „Die Alltagswelt[2] breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (Berger/ Luckmann 1993: 21). Alltägliche Wirklichkeit in ihrer Vielschichtigkeit und Ambivalenz zu rekonstruieren wie zu dekonstruieren, ist eine zentrale Komponente im Wechselspiel von lebensweltlichem Verstehen und kritischer Professionalität Sozialer Arbeit. Entsprechend erfolgt die Wahrnehmung der Alltagswelt zwar im „Hier“ und „Jetzt“ (ebd.: 25), sie verweist jedoch zugleich auf Phänomene, die sich räumlich und zeitlich in unterschiedlicher Nähe oder Distanz befinden. Alltägliche Wirklichkeit ist zudem stets durch gesellschaftliche und historische Bedingungen überlagert und bestimmt, die in einer professionellen Perspektive Sozialer Arbeit stets zu berücksichtigen und zu entschlüsseln ist.

Ein weiteres Kennzeichen der Alltagswelt bei Schütz und Luckmann und der Lebensweltorientierung ist die *Intersubjektivität* der Alltagswelt. Unter all-

---

2 Peter Berger und Thomas Luckmann verwenden in Absetzung von Alfred Schütz den Begriff der Alltagswelt und nicht den der Lebenswelt. Für diesen Begriffswechsel weist Helmuth Plessner in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1993) darauf hin, dass Berger und Luckmann dadurch eine Einschränkung gegenüber der husserlschen Verwendungsweise vornähmen: „Sie sprechen von Alltags- und Jedermannswissen in der Alltagswelt, nicht von Lebenswelt, um die Eingeschmolzenheit der kognitiven Komponente in ihre Grundschicht hervorzuheben“ (ebd.: XV).

täglicher Lebenswelt wird dabei jener Wirklichkeitsbereich verstanden, den der wache und psychisch gesunde, nicht träumende Mensch als unausweichlich und gegeben vorfindet und den er als intersubjektiv erfährt (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 25f.). Im Rekurs auf Karl Mannheim (1980) sind ebenso die kollektiven Erfahrungsräume, die konjunktive Erlebniszusammenhänge schaffen, von hoher Bedeutung und sind wären zu berücksichtigen. Entsprechend ist für eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Alltagswelt Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Handelns.

Alltag ist pragmatisch: Alltag vollzieht sich in der Grundannahme, dass Erfahrungen aus der Vergangenheit auch in die Zukunft hineinreichen und Handeln dadurch verlässlich wird. Schütz und Luckmann unterscheiden (ebd.: 29) die intentionale Seite (das Um-zu-Motiv) und die kausale Seite (das Weil-Motiv) des Handelns. Beide Perspektiven verbinden sich mit einer Idealisierung eines „Und-so-weiter" bzw. des „Ich-kann-immer-wieder", als in die Zukunft hineinreichende Verlängerung der Erfahrung alltäglicher Lebenswelt.

Alltag beinhaltet auch ein antizipatives Moment. Diese Antizipationen als Sedimentierung lebensweltlicher Wissensbestände bilden einen zentralen Bezugspunkt der Lebensweltorientierung und sind notwendige Voraussetzungen für die Bewältigung des Alltags.

Für Schütz ist die Alltäglichkeit *inkohärent und inkonsistent*, da sich menschliche Interessen und Pläne in einem ständigen Prozess der Neuorganisation und Umformung befinden (vgl. Schütz 1972: 56). Lebensweltliches Verstehen betont die Ambivalenz und die „Brüchigkeit" des Alltags; diese gilt sowohl für Professionelle wie auch für Adressat*innen Sozialer Arbeit.

Alltag ist eine Einstellung zur Wirklichkeit, die in sich selbst *paradox* ist: Einerseits ist der Alltag selbstverständlich und wird als gegeben hingenommen, andererseits ist er *inkohärent, inkonsistent und nicht eindeutig.* Alltag konkretisiert sich in seiner Ambivalenz in unterschiedlichen Alltagswelten, zwischen denen sich der Mensch hin und her bewegt bzw. die er sich aneignen muss und die zugleich zentraler Bezugspunkt für lebensweltliches Verstehen sind (vgl. Thiersch 1986: 38f.). Der Begriff des Alltags fokussiert demgemäß die alltägliche Bewältigung des Handelns und weniger das systematische Reflektieren und Durchdringen desselben, ein solches wäre Gegenstand wissenschaftlicher Reflexivität bzw. professioneller Handlungslogiken.

Für eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bedeutet das Sicheinlassen auf den Alltag ein Sicheinlassen auf eine Wirklichkeit, die in der Brüchigkeit des Alltags selbstverständlich ist und zugleich stets in Frage gestellt wird. Vor diesem Hintergrund sind für die Lebensweltorientierung die Sicherung bzw. Rückgewinnung der Pragmatik und die Etablierung von Routinen zentral. Im Wechselspiel von lebensweltlichem Verstehen und professioneller Deutung ist das Moment der Pragmatik als durchaus ambivalent einzuordnen (zu frühes versus zu spätes Handeln). Das Insistieren auf die Pragmatik des Alltags betont einerseits die Bedeutung von Bewältigungskompetenzen im Alltag, beinhaltet

jedoch auch das Risiko, Öffnungsstellen für eine kritische Dekonstruktion des Alltags und die Entwicklung alternativer Bewältigungs- wie Handlungsmuster zu übersehen. Aus Perspektive der Lebensweltorientierung ist für Prozesse lebensweltlichen Verstehens die Herstellung gemeinsamer Wirklichkeits- und Deutungsmuster zwischen Professionellen und Adressat*innen von hoher Bedeutung. Professionen tendieren zur Systematisierung von Wissen und zur Gewinnung konsistenter und systematischer Deutungsmuster im Sinne eines Professionswissens. Diese stehen jedoch im Widerspruch zu der Inkonsistenz und Inkohärenz des Alltags und können so zur Bedrohung des Alltags selbst werden. Erforderlich ist daher eine kritisch-reflexive Professionalität, um den Alltag aus einer ihn betreffenden Distanz zu re- und dekonstruieren und in einem gemeinsamen Dialog Entwürfe eines (alternativen) Alltags zu formulieren. Zugleich gilt es, der Tendenz professionellen Handelns und institutioneller Programme auf eine vorschnelle Systematisierung des Alltags und Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit entgegenzuwirken, da dadurch die Offenheit und Brüchigkeit der Alltagswelt und der darin eingelagerten Optionen vernachlässigt werden (Thiersch 2018; 2020).

Eine weitere Verbindung der Lebensweltorientierung zu den Arbeiten von Schütz und Luckmann findet sich in der Analyse einer räumlichen, zeitlichen und sozialen Aufschichtung der Lebenswelt, die in ihrem wechselseitigen Bezug von Wissen, Handeln und Verstehen untersucht wird.

In der Welt der Alltäglichkeit wird der *Raum* als naher, überschaubarer, vertrauter und zugleich pragmatischer Raum erfahren. Raum ist zugleich durch seine Nützlichkeit charakterisiert. Raum ist zudem gebunden an Momente intensiver Erfahrungen und Erinnerungen, die mit bestimmten Erlebnissen und/oder mit Personen verbunden werden. Der Raum der Alltäglichkeit ist dabei vielfach gegliedert, wie in den Raum der Wohnung, des Stadtteils, der Region (vgl. Thiersch 2020: 55).

Ein weiteres Element der Alltäglichkeit ist die Welt der erfahrenen *Zeit*. Diese hat objektive wie subjektive Dimensionen, sie lässt sich messen und verbindet sich mit positiv wie negativ besetzten Erfahrungen in den Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. ebd.).

Als ein weiteres Moment wird die Strukturiertheit der Lebenswelt in sozialen Beziehungen und Bezügen wie z.B. in der Familie, dem Freundeskreis, der Nachbarschaft, dem Sozialraum oder virtuellen Welten benannt, aufgrund derer sich für den Einzelnen Ressourcen wie Belastungen ergeben (vgl. ebd.).

Die Lebensweltorientierung schließt an die von Schütz und Luckmann skizzierten Strukturen der Lebenswelt an und verweist zugleich auf deren Entgrenzung in der zweiten Moderne. Für alle drei Dimensionen Raum, Zeit, soziale Bezüge lassen sich eine *Entstrukturierung, Entgrenzung, Beschleunigung* und eine (zumindest teilweise) Auflösung verlässlicher Strukturen wie eine Datafizierung und Virtualisierung (von Lebenswelten) feststellen. Diese Entgrenzung zentraler Strukturen der Lebenswelt führt sowohl zu einem Mehr an

Optionen als auch zu einem zunehmenden Bedarf an (alltäglicher) Strukturierung bzw. Unterstützung in der Unmittelbarkeit der Lebenswelt. Lebensweltorientierung als Kritische Theorie Sozialer Arbeit sieht hierbei Individuen in der Unterschiedlichkeit und Brüchigkeit von räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen und versteht diese zugleich als unverzichtbares, aufzuschließendes Moment menschlicher Erfahrung.

3. Das kritische Alltagskonzept: Alltag zwischen Pseudokonkretheit und Praxis

Die im vorigen Abschnitt vorgenommene deskriptive Reflexion des Alltagsbegriffs ist nur ein Aspekt der Lebensweltorientierung. Konstitutiv für die Lebensweltorientierung ist eine zweite Perspektive, die es ermöglicht, das Risiko einer konservativen Verkürzung des Alltagsbegriffs zu überwinden. Der kritische Theoriekern der Lebensweltorientierung erschließt sich erst durch die Verknüpfung einer phänomenologischen Beschreibung des Alltags mit einer kritisch-marxistischen Analyse im Anschluss an die Arbeiten von Karel Kosik. Für die materialistische Theorie ist der Alltag vor allem als Gegenstand der Kritik interessant: Alltag ist „pseudokonkret“ von Entfremdungsmomenten geprägt und infolgedessen anfällig für Ideologien. Er wird zum zentralen Bezugspunkt von Aufklärung bzw. „in der Spannung von Utopie und Faktizität“ (Treptow 1985: 154) zum Ausgangspunkt für verschüttete Möglichkeiten und Träume. Im Alltag selbst findet sich ein kritisch-aufklärerisches Moment der Befreiung, in der „der Mensch sich zugleich mit anderen selbst realisieren kann“ (Thiersch 1986: 34), auch wenn er im Alltag immer wieder zum „Opfer seiner Aufgaben und Routinen“ (ebd.) wird.

Zur Entwicklung der kritischen Perspektive der Lebensweltorientierung bezieht sich Hans Thiersch in seinem Verständnis der Lebensweltorientierung vor allem auf die Positionen der kritisch-materialistischen Theorie, wie z.B. auf Karel Kosiks „Die Dialektik des Konkreten“, Agnes Hellers „Das Alltagsleben“ und Henri Lefebvres „Kritik des Alltagslebens“. In den Veröffentlichungen ab den 1990er Jahren finden sich zudem Verweise auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu.

Grundlage lebensweltorientierten Verstehens ist Kosiks Analyse der Mehrdeutigkeit des Alltags, der mit dem dialektischen Begriff der *Pseudokonkretheit* beschrieben wird. Alltag ist gefangen in der „Täuschung“ und Verschleierung der hinter der Erscheinung liegenden Bedingungen. Gleichzeitig zeigt sich im Alltag das Wesen der Welt der alltäglichen Erfahrungen, dieses ist „verdeckt“ und nicht unmittelbar ersichtlich. Kosik (1967: 9) versteht den Begriff des Wesens „als Praxis, als Handeln, das im Kampf gegen strukturelle

und soziale Entfremdung zu Verhältnissen führt, in denen der Mensch sich zugleich mit anderen selbst realisieren kann". Entsprechend wird im Anschluss an die kritisch-marxistische Analyse von Kosik „Wesen" verstanden als Wahrheit, humanes Leben und Utopie. „Praxis" ist zu verstehen als ein Handeln im Sinne der Humanität, das sich in der gesellschaftlichen Entwicklung konstituiert. Beide Begriffe werden von Kosik verbunden mit den Begriffen der Erscheinung bzw. der Sorge: „Mit der Erscheinung meldet sich das Wesen, mit der Sorge die Praxis; im Gegebenen drängt das Mögliche und Aufgegebene auf Verwirklichung" (Kosik 1967: 35).

Andererseits realisiert sich im selben Alltag die Befreiung aus diesen (gesellschaftlichen) Zwängen bzw. wird die Selbstrealisation des Menschen möglich (vgl. Thiersch 1986: 34f.). Folgt man dieser Analyse von Kosik, so ist Alltäglichkeit als Oberfläche einer kapitalistischen Produktionsweise zu verstehen, die das wirkliche Wesen der (bürgerlichen) Gesellschaft verdeckt: Der Begriff der Alltäglichkeit wird so zu einem gesellschaftskritischen Begriff und zentralen Bezugspunkt von Aufklärung (vgl. Treptow 1985: 154).

Für den Entwurf einer kritischen Alltagstheorie und von lebensweltlichem Verstehen im Wechselspiel von Zuständigkeit und Kritik zeigt sich der im Kontext der Lebensweltorientierung eingeführte Begriff des „gelingenderen Alltags" produktiv, da er an die von Kosik formulierte Widersprüchlichkeit des Alltags anschließt und ihn für die Soziale Arbeit öffnet. Eine lebensweltorientierte Theorie Sozialer Arbeit fordert eine kritische Rekonstruktion der Einengungen im Alltag durch Routinen und Sorge, die die im Alltag liegenden Möglichkeiten und Chancen behindern. „Sorge" als subjektiv transponierte Wirklichkeit des Menschen ist dabei das elementare Muster, in dem „die Ökonomie für den Menschen existiert" (Kosik 1967: 62). Sorge ist somit nicht nur ein physischer Zustand, sondern gesellschaftlich vermittelte Wirklichkeit.

Als Gegenpol zu dieser Öffnung des Alltags, so die Perspektive der Lebensweltorientierung, sind Momente der Entlastung und Pragmatik, das heißt eine Strukturierung des Alltags erforderlich (vgl. Thiersch 1986: 36f.). *Professionalität Sozialer Arbeit* ist, so die Forderung von Thiersch (1986: 39), dadurch charakterisiert, dass es ihr gelingt, „die Wahrheitsmomente im Alltag, die Momente des gelingenderen Lebens ebenso wie die der nicht eingelösten Sehnsucht, zu entdecken, bewusst und wach zu halten, zu stützen und zu mehren". Eine kritische Alltagstheorie insistiert darauf, subjektive Deutungen sowie gesellschaftlich und institutionellen Bedingungen nicht als unveränderbar hinzunehmen.

4. Lebensweltorientierung als Kritische Soziale Arbeit

Insgesamt wird deutlich, dass im für die Lebensweltorientierung zentralen Begriff des Alltags unterschiedliche theoretische Perspektiven miteinander vermittelt werden. *Die interaktionistisch-phänomenologische Perspektive* fokussiert auf die Pragmatik der Lebenswelt und insistiert darauf, dass menschliches Handeln darauf zielt, sich mit den Verhältnissen zu arrangieren. Die *Kritische Alltagstheorie* weist darauf hin, Verhältnisse nicht als unveränderbar hinzunehmen: Lebenswelt ist normativ geformt. Mit dem Begriff des gelingenderen Alltags geht die Lebensweltorientierung von einer normativen Differenz zwischen einem noch nicht gelingenden Alltag und einem gelingenderen Alltag aus. Im Spannungsfeld lebensweltlichen Verstehens dürfen unter anderem folgende Fragen nicht übersehen werden: Wer definiert, was unter einem gelingenderen Leben zu verstehen ist? Wessen Normen werden ins Spiel gebracht? Sind es die der Profession, der Professionellen oder der Adressat*innen? Wie sind diese verwoben mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen? Werden damit institutionelle Logiken und Programme reproduziert?

Der von Thiersch im Konzept der Lebensweltorientierung vermittelte Selbstanspruch, über die Begriffe der „Pseudokonkretheit“ und des „gelingenderen Alltags“ den emanzipativen Anspruch der Sozialen Arbeit deutlicher zu fassen und mit der phänomenologisch-deskriptiven Seite der Lebensweltorientierung zu vermitteln, wird kontrovers eingeschätzt. In der Einschätzung von Treptow ist der Begriff des gelingenderen Alltags (im Original „gelungene Alltäglichkeit“) eine sozialpädagogische Utopie, die mit anderen moralischen Postulaten vermittelt werden müsste. Offen bleibt dabei die Frage, ob nicht die Sicherung und Herstellung eines gelingenderen Alltags letztendlich zum Verlust von Utopien führt (vgl. Treptow 1985: 165–169). Brumlik (vgl. 1995: 238) hingegen bezeichnet die Einführung des Begriffs des „gelingenderen Alltags“ als einen „menschenfreundlichen Schmuggel“, mit dem es gelungen sei, die durch den zunehmenden Einfluss der Sozialwissenschaften auf die Pädagogik zerstörte Utopie der Pädagogik, nämlich das Selbstverständnis, dass diese primär dem „Glück des Individuums zu dienen habe“, gewissermaßen durch die Hintertür wieder hereinzutragen.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich gerade in der Verknüpfung mit der kritischen Alltagstheorie das Potenzial der Lebensweltorientierung als kritischer Theorie Sozialer Arbeit. Der als selbstverständlich erscheinende Alltag wird kritisiert, destruiert und verändert, indem seine Selbstverständlichkeiten und Routinen in der Spannung zu einer als „Praxis“ gefassten Vision eines gelingenderen, gesellschaftlich befreiten Lebens verstanden werden (vgl. Thiersch 2020: 46). Lebensweltliches Verstehen verweist dabei auf zentrale Bedingun-

gen des Alltags: Alltag enthält ebenso nicht sichtbare Protestpotenziale und verdeckte Hoffnungen. Demzufolge moniert die kritische Alltagstheorie die Gefahr, Verhältnisse als unveränderbar hinzunehmen und nicht zur Diskussion zu stellen. „Die ‚Pseudokonkretheit' […] von Lebenswelt ist angelegt auf eine ‚Destruktion' der in ihr angelegten Entwürfe, Erwartungen und Hoffnungen für einen gelingenderen Alltag. Gegenüber der philosophisch und erkenntnistheoretisch eingeforderten rigiden Trennung von Sein und Sollen insistiert das Konzept Lebensweltorientierung darauf, dass im Gegebenen das Bessere, Mögliche angelegt ist" (Grunwald/Thiersch 2011: 908).

Das kritische Potenzial der Alltags- und Lebensweltorientierung wird insbesondere im Begriff des Alltags deutlich. Der Begriff des Alltags verweist sowohl auf konkrete Lebensverhältnisse als auch auf real bestehende Produktionsverhältnisse und institutionelle wie organisationale Logiken. Mit dem Alltagsparadigma wird die Subjekthaftigkeit und Befindlichkeit des Menschen mit der Sozialstruktur verknüpft und kann so zum Ausgangspunkt kritischer Analyse und Dekonstruktion werden – als Forschungs- wie als Handlungsprojekt. Dabei gilt es, Widerständigkeit und Protestpotenzial zu mobilisieren gegen sozialstrukturelle Zumutungen, die sich nicht in Routinen auflösen lassen, um so, im Sinne einer kritischen Alltagstradition, zu einer stärkeren Betonung des gesellschaftskritischen Momentes neben der zugleich notwendigen Orientierung an der Subjekthaftigkeit des Menschen zu kommen. Der Begriff des Alltags ist entsprechend Kernpunkt einer kritischen Theorie Sozialer Arbeit, die „das Vorhaben der Emanzipationspädagogik in die Konkretheit von Alltag voranzutreiben versucht" (Thiersch 1986: 13). Eine solchermaßen fokussierte Soziale Arbeit beschränkt sich nicht auf die Institutionen- und/oder Gesellschaftskritik, sondern nimmt die alltäglichen Erfahrungen der Adressat*innen „in ihrem Eigensinn" auf (ebd.). *Kritik* als „Kritik an und in den gegebenen Strukturen geht einher mit dem Entwurf besserer Möglichkeiten, die in den gegebenen Strukturen immer auch angelegt sind, die aber in der Arbeit erkämpft und freigesetzt werden müssen" (Thiersch 2020: 193).

Lebensweltorientierung als kritische Theorie agiert im Widerspruch von „Kritik und Handeln". Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bleibt dabei nicht bei der Kritik stehen, vielmehr dient Kritik dem lebensweltlichen Verstehen im Wechselspiel von Selbstzuständigkeit und Kritik. Sie befindet sich dabei in einer Suchbewegung, die sich immer wieder in Stufen sowie in Kompromissen realisiert. Kompromisse sind dabei nicht nur Hinweis auf noch nicht Realisiertes, sie sind zugleich Hinweis auf bereits Erreichtes. Kompromisse sind zugleich ambivalent und verweisen auf die „Frage nach dem Gelingenderen, das in den Spannungen des Pseudokonkreten freigesetzt und gestärkt werden muss" (Thiersch 2020: 194). Lebensweltorientierung zielt auf die „Momente des Gelingenderen auch im ‚Falschen'" (ebd.: 195). Sie versteht sich zudem im Anschluss an Bloch als Utopie im Horizont der sozialen Gerechtigkeit und

einer demokratischen Gesellschaft; diese gilt es, im Konflikt der Interessen sowie gegen Widerstände zu formulieren und einzubringen.

Literatur

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.

Brumlik, Micha (1995): Hans Thiersch und die Utopie des geglückten Alltags. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 25:3, S. 237–238.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. überarb. Auflage. München: Reinhardt, S. 906–915.

Heller, Agnes (1978): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Husserl, Edmund (1962): Die Krisis der europäischen Wissenshaften und die Philosophie. In: Husserliana 6. Die Krisis der europäischen Wissenshaften und die transzendentale Phänomenologie. 2. Auflage. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 314–348.

Kosik, Karel (1967): Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik der Menschen und der Welt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lefebvre, Henri (1977): Kritik des Alltagslebens, Kronberg: Athenäum.

Lippitz, Wilfried (1992): „Lebenswelt“ – kritisch betrachtet. In: neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 25:22/4, S. 295–311.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: ders.: Gesammelte Aufsätze. Band 2. Den Haag, Martinus Nijhoff, S. 53 – 69.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim: Juventa.

Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa.

Thiersch, Hans (2018): Verstehen – lebensweltorientiert. In: Wesenberg, Sandra/Bock, Karin/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–32.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim: Beltz Juventa.

Treptow, Rainer (1985): Raub der Utopie: Zukunftskonzepte bei Schütz und bei Bloch. Kritik der Alltagspädagogik. Bielefeld: KT-Verlag.

Mapping Theorien Sozialer Arbeit – (Macht-)Kritische und konfliktorientierte Perspektiven auf aktuelle Ordnungsversuche in Lehrbüchern

Ulrike Eichinger und Sandra Smykalla

1. Ausgangs- und Standpunkte der Wissensentwicklung

Dickicht, Labyrinth, unsicheres Terrain – die Bilder für den Pluralismus zeitgenössischer Theorien und die aktuelle Theoriebildung der Sozialen Arbeit in Lehrbüchern suggerieren eine Unordnung und Unübersichtlichkeit, die Studierende verwirren, verunsichern und desorientieren kann. Mit der Vielzahl von Theorieangeboten wird die Notwendigkeit einer stärkeren Sortierung begründet. Dieser Beitrag zielt darauf, die Bandbreite der Theorien Sozialer Arbeit und deren Rezeption in Lehrbüchern aus kritischer Perspektive aufzubereiten und im Hinblick auf die Wissensbildung und die Wissensentwicklung in der Sozialen Arbeit zu analysieren. Damit wird sowohl zur Theorieentwicklung in der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit beigetragen als auch zur didaktischen Weiterentwicklung von Lehre und Studium Sozialer Arbeit. Ausgangs- und Bezugspunkte sind unsere einschlägigen Berufungsgebiete, in denen wir als Professorinnen lehren und zudem Reformprozesse zur curricularen Aufwertung von Theorien Sozialer Arbeit sowie zur didaktischen Weiterentwicklung der Lehre gestalten. Dies erscheint uns insbesondere angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die mitunter disziplinäre sowie professionelle Errungenschaften in Frage stellen, ausgesprochen notwendig (u.a. Stichwörter: Care-Krise: Soiland 2017; punitive Tendenzen in Sozialer Arbeit: Lutz 2013).

Das Forschungsvorhaben ist diskursanalytisch angelegt, wobei wir uns auf macht- und diskurstheoretische Forschungsprämissen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Rainer Keller (2011) in Anlehnung an Michel Foucault beziehen. Gefragt wird, unter welchen Bedingungen die Entstehung von Aussagen, Grenzen, Korrelationen und deren diskursiven Ein- und Ausschließungspraxen sowie deren Konsequenzen für professionelle Wissensproduktionen und Praxen möglich sind. Aus konflikttheoretischer Perspektive (vgl. z.B. Eichinger/Schäuble 2022) untersuchen wir die damit einhergehenden

situationsbezogenen Bedingungen bzw. deren Bedeutungen für die Wissensproduzent*innen. Weiter blicken wir auf die aufgezeigten Möglichkeiten der Bearbeitung darin enthaltener offener sowie verdeckter Konflikte und reflektieren den Umgang hinsichtlich seiner Vermitteltheit mit Akteur*innenpositionen in den historisch-spezifischen Verhältnissen der Wissensproduktion. In diesem konstitutiven Bedingungs- sowie Bedeutungsverhältnis von Subjekt, Wissen, Diskurs und Macht verstehen wir nicht nur unseren Analysegegenstand, sondern auch unsere eigenen Blickwinkel als Teil einer machtdurchdrungenen, konflikthaften Praxis der Wissensproduktion und des Teilens von Wissen. Damit verbindet sich der Anspruch der Reflexivität, der Positioniertheit, der Ausweisung der Orte des eigenen Sprechens/Schreibens/Blickens und das Forschen im Dialog. Unsere Lehrpraxis verstehen wir als Möglichkeitsraum, der uns die Option gibt bzw. abverlangt, den Diskurs bewusst(er) und verändernd mitzugestalten.

In der Verknüpfung von Diskursanalyse mit der (konfliktsensiblen) Situationsanalyse (Clarke/Washburn/Friese 2022) kann nach Adele Clarke (2012: 16) zudem davon ausgegangen werden, dass „Wahrheiten an den Kreuzungen verschiedener Perspektiven zu finden sind". Es lassen sich, so unsere Annahme, mit der Situationsanalyse insbesondere „Heuristiken der positions not taken" (Offenberger 2019: 4) in Augenschein nehmen, also die Aufmerksamkeit darauf richten, „wer (nicht) spricht, was nicht gesagt wird oder nicht sagbar ist, weil die Bedingungen der Möglichkeit dazu nicht gegeben sind" (ebd.). In Anlehnung an kunst- und kulturwissenschaftliche Dekonstruktionen des Mappings eröffnen sich möglicherweise auch für die Soziale Arbeit Perspektiven, die den Mappingprozess selbst als kritisch reflexiv auffassen und deshalb nicht nur affirmativ auf ein Sortieren und Ordnen zielen, sondern Verlernen und Gegenbewegungen („Dis-Orienting", von Appen/Dunkel 2019) sowie Verschiebungen und UnOrdnungen („Shift in Maps", Schranz 2021) in den Blick nehmen. Mapping verstehen wir daher als machtkritischen, konfliktorientierten Prozess, der Ein- und Ausschließungen als Teil von situierten und kontextvermittelten Wissensproduktionen, der (Wissens-)Bildungsprozesse für das Studium der Sozialen Arbeit zugänglicher und reflektierbar macht. Bedeutsam ist dabei die Anerkennung der Relationalität des eigenen Standpunkts in Bezug auf Theorieentwicklung.

Im Folgenden stellen wir den Korpus unserer Untersuchung mit ersten Einblicken in die Ergebnisse der Kontextanalyse vor, präsentieren einige zentrale Erkenntnisse im Hinblick auf Ein- und Ausschlüsse im Diskurs und enden mit einem Ausblick auf die Herausforderungen von Mappingverfahren.

2. Korpus und Kontextualisierungen

Den Korpus dieser Untersuchung bilden didaktische Ordnungsversuche – also Lehr- und Studienbücher – zu den Theorien Sozialer Arbeit. Diese verstehen sich als Angebote an Studierende, Lehrende und/oder die Wissenschaftscommunity Sozialer Arbeit. Der Korpus umfasst fünf Werke jeweils in neuester Auflage: Engelke/Borrmann/Spatscheck (2018), Hammerschmidt/Aner (2022), May/Schäfer (2021), Lambers (2020), Sandermann/Neumann (2018). Der Fokus lag in der Analyse auf Einleitung und Fazit/Ausblick, zur Feinanalyse wurden Einblicke in weitere Kapitel genommen.

Als Kontext sind historische, institutionell-organisatorische und situative Entstehungsvoraussetzungen in den Blick zu nehmen. Dabei ist es erstens eine Herausforderung, den Korpus einzugrenzen, da sich unser Gegenstand sowohl stetig verändert als auch zunehmend konturiert. Zweitens ist diese komplexe Diskurslandschaft noch nicht so bibliothekarisch bzw. archivarisch aufbereitet, als dass das Material mit einschlägigen Schlagwörtern in Bibliotheken und digitalen Datenbanken systematisch im Sinne einer Vollerhebung zugänglich ist. Dies gilt auch für die historisch informierte Theorieentwicklung selbst. Dies verweist auf die noch weiter nötige Aufbereitung des Materials zur (Theorie-)Geschichte der Wissenschaft Sozialer Arbeit (vgl. DZI-Datenbank und die in ihr angelegten Rechercheoptionen, die wir zur Korpusbildung genutzt haben).

Grob ließen sich drei Diskursetappen rekonstruieren: zunächst die Etablierung eines einschlägigen wissenschaftlichen Fachdiskurses zwischen den 1840er und 1950er Jahren. Hierzu gehören sowohl die sozialpädagogischen (u.a. Mager, Diesterweg, Natorp, Bäumer, Nohl) als auch die fürsorgewissenschaftlichen bzw. nationalökonomischen (u.a. Klunker, Salomon) Diskurse inklusive ihrer historischen Kontinuitäten wie auch Brüche im und nach dem Nationalsozialismus (u.a. Althaus, Bäumer, Nohl). Ende der 1960er bis Ende der 1990er Jahre gibt es sowohl eine Weiterentwicklung des sozialpädagogischen und eines zunehmend als sozialarbeitswissenschaftlich betitelten Diskurses mit neuen Einzeltheorien als auch erste (übergreifende) Bestandsaufnahmen. Diese sind erste Ordnungsversuche in Bezug auf den Entwicklungsstand der Theorieentwicklung (vgl. z.B. Röhrs 1968; Lukas 1979; Marburger 1979; Schmidt 1981; Engelke 1992; Klüsche 1998). Ab den 2000er Jahren bis heute finden sich zunehmend einerseits Metadiskurse zu Theoriegeschichte, -entwicklung, -vergleichen Sozialer Arbeit und andererseits didaktisch orientierte Bestandsaufnahmen, die Metadiskurse zur Theorieentwicklung beinhalten. Mit diesen Entwicklungen beschäftigen sich unter anderem folgende Werke, die zugleich exemplarisch den Forschungsstand markieren: Stefanie Debiel (2020) analysiert die fachwissenschaftlichen Diskurse zu Theorien Sozialer Arbeit und die Systematik der Ordnungsversuche in einschlägi-

gen Lehrbüchern. Miriam Burzlaff (2020) untersucht Curricula und stellt in ihrer Diskursanalyse fest, dass diese die Vielfalt von Theorien widerspiegelten, es aber eine Lücke gebe, wobei es wichtig sei, diese vor allem für die Unterstützung von explizit kritischen, politischen Professionsverständnissen zu schließen. Julia Brielmaier (2019) wirft einen empirischen Blick in die Professionspraxis. Praktiker*innen haben in der quantitativen Befragung grundsätzlich eine positive Grundhaltung zu Theorien von knapp 80 Prozent vermerkt (vgl. ebd.: 536f.). Diese zunächst beindruckende Tendenz relativiert sich jedoch angesichts weiterer Ergebnisse, denn auf die Frage nach konkreten Theorien wird am häufigsten die Lebensweltorientierung (62 Prozent) benannt, des Weiteren Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (17 Prozent). Dies werfe die Frage nach der Selektionspraxis von Lehrenden auf bzw. danach, wie Lehre gestaltet werden muss, damit die Vielfalt wahrnehmbar wird und – so lässt sich ergänzen – potenziell auch bei den Nutzer*innen Sozialer Arbeit „ankommen" kann (vgl. ebd.).

3. Allianzen, Leerstellen, Widersprüche: Ein- und Ausschlüsse in Ordnungsversuchen

Als Diskursallianz aller Werke gilt die Annahme eines Theorienpluralismus in der Sozialen Arbeit. Dieser Konsens verweist auf die Normalisierungstendenz in Bezug auf die lange virulente Auseinandersetzung um die Eigenständigkeit der Disziplin der Sozialen Arbeit. In Bezug auf die Zielgruppe der Studierenden zeigt sich eine didaktische Dramatisierung, die sich in Metaphern der Angst („Schauer") und des Verlorenseins sowie des emotionalen Überfordertseins spiegeln. Vielfalt führe – so eine gängige Schlussfolgerung – zu Überforderung, Orientierungslosigkeit im Theorie-„Dickicht" und zeige sich in studentischer Theorieferne bzw. -feindlichkeit. Abgeleitet wird daraus argumentativ die Notwendigkeit, eine Ordnung mit dem Ziel der Orientierung durch einen Lehr-/Studienbuchcharakter zu geben und die eigenständige Aneignung zu ermöglichen.

Alle Lehrbücher nennen klare Kriterien, was ihrer Einschätzung nach Theorien Sozialer Arbeit im Allgemeinen sind, und verweisen auf gleiche Schlüsselwerke (z.B. Füssenhäuser 2011). Alle nehmen Bezug auf die Bedeutung des zu (er-)klärenden Theorie-Praxis-Verhältnisses, jedoch wird kein expliziter Blick auf die Relevanz der eigenen (Theorie-)Lehre für die (Lern-)Praxis von Studierenden geworfen. Letztlich bleibt damit die Frage ungestellt, was eigentlich in die Wissensbestände zukünftiger Praktiker*innen (nicht) eingeht und wie sich das bis in die Qualität der Angebote aus Sicht der Nutzer*innen vermittelt. Zudem teilen alle Lehrbücher die Aufgabenstellung, Theorien didak-

tisch reduzierend auswählen zu müssen. Dies geschieht in der Regel selbstverständlich über den Fokus auf den deutschsprachigen Diskurs und produziert notwendigerweise Lücken – wir kommen darauf zurück. Des Weiteren muss vor diesem Hintergrund eine (beschreibende) Ordnungslogik ausgewählt bzw. entwickelt werden. Dabei lassen sich drei verschiedene Arten der Ordnungsversuche (personale, epochale, kategoriale) ausmachen (vgl. dazu auch Debiel 2020). Jedoch führen gleiche Ordnungslogiken nicht zu inhaltlich gleichen Theoriebeschreibungen. Als unmarkierter Widerspruch zu den gut erläuterten und erkennbaren Ordnungslogiken ist die implizite Profilierung bestimmter Lesarten in den Lehrwerken bemerkenswert. Die eigene explizite oder implizite erkenntnistheoretische Positionierung ist daher als orientierend bei der Reflexion und Interpretation des Diskurses anzusehen und wird relevant im Hinblick auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Darstellung und das Profil des Lehrbuchs. Mit der Wahl, den eigenen Standpunkt zu thematisieren (sich zu positionieren) oder als Autor*in möglichst „neutral“ zu bleiben, liegen aus unserer machtkritischen und konflikttheoretischen Perspektive heraus bedeutsame Weichenstellungen. Sie sind es unseres Erachtens wert, deutlicher markiert und zum Bestandteil der Theorievermittlung in der Lehre gemacht zu werden. Als kontrastierende Beispiele können Hammerschmidt/Aner (2022) dienen, die ihre symbolisch-interaktionistische Perspektive explizieren. Auch Sandermann/Neumann (2018) benennen ihr kritisch-rekonstruktives Verfahren bei der Konzeptionalisierung sowie ihren systemisch-konstruktivistischen Blickwinkel. Derartiges Ausweisen schafft Transparenz, unterstützt Nachvollziehbarkeit und erleichtert Lehrenden und Studierenden ein kritisches Auseinandersetzen mit den spezifischen Qualitäten theoretischer Perspektiven. Die Positionierungen zeigen die Situiertheit von Wissensproduktion und bergen somit ein Potenzial für Bildungsprozesse von Studierenden.

Ein Teil geht implizit enthaltsam mit ihren eigenen erkenntnistheoretischen Standpunkten um. Sie ordnen die Theorien z.B. personal/epochal (Engelke/Borrmann/Spatscheck 2018; Lambers 2020), vergleichen sie kategorial entlang von ausgewählten Dimensionen (Lambers 2020; May/Schäfer 2021) und beschränken sich darauf, die Bedeutung der Theorien für die Soziale Arbeit zu diskutieren (Engelke/Borrmann/Spatscheck 2018; Lambers 2020) – eine kritische Würdigung wird den Leser*innen überlassen. Dabei ist es entsprechend hilfreich, wenn die Theoriensystematisierung dicht an Originalquellen stattfindet sowie die Art und Weise der Darstellung transparent gemacht wird. Eine nahezu fehlende theoretische Positionierung birgt, insbesondere bei wenig Vorwissen bei der Arbeit mit diesen Lehrbüchern, Herausforderungen, da es nötig ist, wachsam darauf zu achten, inwiefern es implizite Akzentuierungen gibt. Dies gilt insbesondere im Umgang mit Lehrbüchern, die eine kritische Einordnung vornehmen, da sie Theorien gegebenenfalls lediglich eingeschränkt oder unzulänglich darstellen (vgl. May 2021a). Die Enthaltsamkeit bzw. fehlende explizite erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionie-

rung ist insofern interessant, da einige Autoren in anderen Werken aktiv an der Erhebung und Ordnung und Weiterentwicklung von wissenschaftstheoretischen Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit mitwirken (Spatscheck/Borrmann 2021; May/Schmidt 2021; Lambers 2020). Somit stehen die eigene Theorieentwicklung und kollaborative Ordnungsunternehmungen in Lehrbüchern scheinbar unverbunden nebeneinander.

Bei der Auswahl der Theorien Sozialer Arbeit fällt im Vergleich auf, dass auch Lehrbücher mit expliziten theoretischen Positionierungen Ausschlüsse produzieren, die zunächst irritieren. Dies geschieht beispielsweise dort, wo die etablierte Theorie der Lebensweltorientierung mit der Begründung ausgeschlossen wird, dass sie nicht dem eigenen Theorieverständnis entspreche (vgl. Hammerschmidt/Aner 2022: 12). Für die begründete Auswahl gibt es durchaus geteilte Ansprüche im Kontext des Korpus: So wird in vier der Bücher angegeben, dass für die Autoren für den Diskurs bedeutsamste und beachtete bzw. aktuelle „Groß"-Theorien ausgewählt werden – diese führen jedoch zu verschiedenen Ergebnissen. Da helfen den gegebenenfalls hiervon irritierten Leser*innen auch keine Hinweise darauf, dass z.B. „bewusst" keine Theorien ein- oder ausgeschlossen werden aufgrund eigener – nicht explizierter – Vorlieben (vgl. Lambers 2020: 4).

Aber warum sollte die Auswahl eigentlich nicht (noch) bewusst(er) getroffen und darüber offen(er) gesprochen werden – so lässt sich angesichts der differenten Theorienauswahl fragen. Denn: Traditionslinien und Disziplinbildung gilt es für Bildungsprozesse nachvollziehbarer zu machen, indem Konflikte verhandelt werden. Dies mag das Unternehmen, Konsens herzustellen, zwar hemmen, aber folgt einem Verständnis von Sozialer Arbeit als „offenem Archiv gesellschaftlicher Konflikte" (Maurer 2021). Lehrbücher sind (Teil-)Arenen der Disziplinbildung mit z.B. Zitationszirkeln, in denen stets neu verhandelt wird, was die Grenzen des (Nicht-)Sagbaren sind. Das könnte für alle Beteiligten lehrreich werden, wenn hierdurch systematischere Bezugnahmen oder Abgrenzungen Transparenz befördern würden. Kontroversen erscheinen uns für die Lehre eher ein Glücksfall als ein zu vermeidender und zu verdeckender Zustand, denn was gibt es Nützlicheres als eine gepflegte Kontroverse, um Unterschiede zu verstehen?

Am Rande unseres Projekts wurde auch die Relevanz von Verlags- bzw. Reihenherausgeber*innenpolitik deutlich. Sie nehmen indirekt Einfluss z.B. über Seitenbegrenzungen auf die Anzahl von auswählbaren Theorien sowie Anforderungen an die Qualität der Bücher oder darin enthaltenen (Einzel-)Beiträge.

3.1 Genderreflektierte und differenztheoretische Perspektive

Aus genderreflektierter Perspektive lassen sich in Bezug auf die Lehrwerke im Korpus Leerstellen und Marginalisierungen ausmachen – und zwar sowohl bezogen auf Frauen als Theoretikerinnen als auch auf geschlechtertheoretische Perspektiven. Dieser Gender-Bias wird entweder gar nicht thematisiert oder zwar benannt, aber durch eine fehlende kritische Würdigung als scheinbar unveränderbar hingenommen. So konstatieren beispielsweise Engelke/Borrmann/Spatscheck, dass Männer „die führenden Positionen in der Theoriebildung, in der Leitung der Praxis und auch in der Lehre/Ausbildung ein[nehmen], während Frauen stärker die alltägliche Arbeit in der Praxis ausführen" (2018: 26). Hammerschmidt/Aner (2021: 15) greifen das Thema der Unterrepräsentanz von Frauen in der Theoriebildung offensiv auf, indem sie auf die „Klassiker-Debatte" der Sozialen Arbeit verweisen, die Ende der 1990er Jahre geführt wurde, in der Wolf Rainer Wendt (1999) fragte „Müssen Klassiker deutsch sein?" und etwas später Sabine Andresen (2001) fragte „Müssen Klassiker männlich sein?". Ebenso wie Wendt und Andresen damals, beantworten auch Hammerschmidt/Aner (vgl. ebd.) die Fragen heute mit einem uneingeschränkten nein. Die Gründe für den Gender-Bias seien aus der Frauen- und Geschlechterforschung bekannt, dafür seien die Autor*innen jedoch nicht „haftbar" zu machen (vgl. ebd). Im Gegensatz zur ebenfalls konstatierten fehlenden Internationalisierung und Engführung auf deutschsprachige Theoriediskurse erscheint dieser Umstand weniger erklärungsbedürftig (vgl. ebd.).

Bei Sandermann/Neumann (2018) werden aktiv und öffentlich sichtbar am Diskurs beteiligte Frauen teils nicht erwähnt bzw. auf ihre Werke bei Beschreibungen von Theorien nicht verwiesen bzw. diese scheinbar „vergessen", so z.B. Maria Bitzan und Bettina Hünersdorf. Bei Lambers (2020) hingegen werden Frauen nachholend, aber eher stillschweigend integriert und erfahren hierdurch gewissermaßen eine Aufwertung, wenn z.B. in der neuesten Auflage Jane Addams und Mary Richmond „als Gründungsmütter" nicht mehr nur ein Exkurs, sondern ein jeweils eigenes Kapitel gewidmet ist oder wenn sich in eben dieser Auflage unter den elf neu ergänzten Theorien zwei von Frauen (Tilly Miller und Bringfriede Scheu) befinden.

Die Auslassung von geschlechter- und differenztheoretischen Ansätzen ist insofern zu hinterfragen, als dass Geschlecht als Konstruktion und Strukturkategorie vergeschlechtlichte Bewältigungslagen und -strategien und die Anerkennung von Vielfalt in Theorien der Sozialen Arbeit stets konstitutiv eingeschrieben sind. Nachdem Engelke/Borrmann/Spatscheck (2018) mit Margrit Brückner einen geschlechtertheoretischen Ansatz der Theoriebildung aufgenommen hatten, folgen nun auch May/Schäfer zumindest in zweiter Auflage (2021) mit einem Beitrag von Maria Bitzan. Somit ist mit einer Konflikttheorie

verbunden zumindest einer von mehreren möglichen aktuellen Ansätzen ausgewählt. Auch die Aufnahme eines Beitrags zu diversitätsbewusster und rassismuskritischer Sozialer Arbeit von Rudolf Leiprecht und Paul Mecheril in Engelke/Borrmann/Spatscheck (2018) stellt einen Anfang dar. Es gibt jedoch noch weitere geschlechtertheoretische, postkoloniale, dekonstruktive und intersektionale Diskurse und Positionen, die – unter anderem mit dem Ziel der Dekolonialisierung von Wissenschaft und Lehre – Eingang in die Lehrbücher finden sollten. Dafür wäre das eigene Theorieverständnis der Lehrbücher zu überdenken und zunächst selbst als partiales zu hinterfragen und auszuweisen.

3.2 Dialektisch-materialistische Perspektiven

Die oben erwähnten Ordnungsversuche aus den 1970er/1980er Jahren sind zwar bezüglich der Nutzung von Theorielabeln irritierend, vor allem wenn man die Werke von damals miteinander vergleicht. Allerdings verhandeln sie die dialektisch-materialistischen Ansätze, was aktuelle Werke – in der Regel stillschweigend – nicht wirklich tun. Beachtlich sind daher die hinterfragenden Hinweise von Engelke/Borrmann/Spatscheck (2018: 416) – auch bereits in den vorherigen Auflagen – dazu, dass eine pauschale „Ausgrenzung durch ‚Nichtthematisierung'" von marxistischen Ansätzen aufgrund von dogmatischen marxistisch-leninistischen Theorielinien nicht angemessen sei. Dies gelte gerade mit Blick auf angloamerikanische Diskurse. Dort seien marxistische Diskurse weitergeführt worden – unabhängig vom Zustand des Realsozialismus. Bezüglich des Umgangs mit der Theoriegeschichte möchten wir ergänzen: Theoriediskurse haben nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden, was bisher im Diskurs ignoriert wird (vgl. z.B. Winkler 2021 in May/Schäfer 2021). Ausnahme ist ein Lehrbuch von Timm Kunstreich (vgl. 1998), in dem er den DDR-Sozialpädagogen Eberhardt Mannschatz zu Wort kommen ließ. Dies hat vor zehn Jahren immerhin eine Kontoverse darüber hervorgebracht, ob bzw. welche Art von kritischer Einordnung ein derartiges Unternehmen braucht. Ein Zentrismus auf die Bundesrepublik Deutschland gilt jedoch auch zum Stand unseres Projekts, wie auch die Limitierung auf nationale Diskurse, die wie oben gerade gezeigt, jedoch selbst den Blick auf die (inter-)nationalen Diskurse weiten könnten.

Zurück zum selektiven Umgang mit marxistischen Ansätzen, wozu Michael May (2021b) pointiert formuliert: In der Überblicksliteratur zu Theorien werden heute, wenn, dann vor allem an Marx anschließende Ansätze dargestellt, die Hans-Ludwig Schmidt 1981 unter „dogmatisch-marxistisch-leninistischen" (ebd.: 202) Ansätzen versammelte (vgl. ebd.: 156f.). Lediglich die Arbeiten von Karam Khela finden teils Berücksichtigung. Aber nach May habe es 1981 andere an die dritte Feuerbach-These von Marx anschließende Ansätze

gegeben, wie die Arbeiten von Kunstreich ab Mitte der 1970er bzw. die Debatten in der Zeitschrift *Widersprüche*, von denen es „nur“ (ebd.: 159) Heinz Sünker und Andreas Schaarschuch in die „gängigen Lehrbücher“ (ebd.) geschafft hätten.[1] Die langsame Rehabilitation von dialektisch-materialistischen Theorien (die eben keine Zombies, sondern lebendig waren und sind, vgl. May 2013) ist wie gezeigt aus diskursimmanenten Gründen mühsam, aber wohl auch mitstrukturiert durch die Bedeutung bzw. Voraussetzungen der verschiedenen Produktionsorte (HAW/Universität), denn es lässt sich in Bezug auf Mays Feststellung, „immerhin“ hätten Sünker und Schaarschuch „teils“ Eingang in die Lehrbücher gefunden, noch zuspitzen: Ja, und sie stehen damit exemplarisch nicht nur für eine anerkannte Fachexpertise, sondern eben auch für Traditionslinien einer Sozialpädagogik, die männlich, weiß, universitär und professoral dominiert ist – was somit erneut die Verschränkung von Ein- und Ausschlussdimensionen zeigt.

Zudem lässt sich im Hinblick auf Mays Darstellung hinzufügen, dass eine Einbeziehung des historischen Diskurses jenseits von Schmidt lohnt, um den Umgang mit marxistischen Ansätzen in der Theoriegeschichte zu beleuchten. Helmut Lukas (vgl. 1979: 215) problematisierte z.B. damals sehr unsachliche Urteile über marxistische Ansätze.[2] Helga Marburger (1979) böte sich hingegen – nicht nur weil sie die einzige Frau dieser Bücherreihe ist – an, sondern insbesondere inhaltlich. Sie differenziert an Marx anschließende Ansätze stärker und positioniert sich hierzu selbst kritisch *und* knüpft zugleich mit eigenen Theoriebausteinen an – und wird z.B. entsprechend von Wilhelm Klüsche (vgl. 1998: 77) als Vertreterin diesem Theoriediskurs zugeordnet.

Die Lücke bzw. die unzureichende Aufbereitung marxistischer Bezüge in den Lehrbüchern (vgl. z.B. May 2021a) zeigt, wie wichtig eine theoriegeschichtliche Kontextanalyse ist.[3] In der Lehre ist der aktuelle Stand praktisch doppelt herausfordernd: zum einen da sie Lehrende, die dialektisch-materialistische Ansätze vertreten, unter einen latenten Rechtfertigungsdruck gegenüber Studierenden, aber auch gegenüber Kolleg*innen setzt. Die Ansätze haben es eben nicht einmal in die hiesigen Lehrbücher geschafft. Daher ist es quasi ein Meilenstein, dass May sich in der zweiten Auflage als Vertreter positionieren konnte und damit einen weiteren Standort ausweist und Bezugnahmen erleichtert.

1 So wird von Lambers (2020) zwar eingeräumt, dass sie Theorieentwicklung zwar inspiriert hätten, aber sie spielten heute keine Rolle mehr.

2 Lukas (1979: 219) würdigt die dialektisch-materialistischen Ansätze als einen von zwei diskursfähigen Theoriesträngen neben den empirisch-analytischen. Welche Ansätze er allerdings unter dem Label dialektisch-materialistisch verhandelt, bedarf einer gesonderten Befassung.

3 Irritierende Geschichtsschreibung bzw. -vergessenheit bezüglich dialektisch-materialistischen Theoriediskursen sind auch in eher einschlägigen Rekonstruktionen zu finden (vgl. Kraus 2018).

4. Theorien ordnen als situierter Prozess

Wenn die Vielfalt an Theorien der Sozialen Arbeit eher als Landschaft begriffen wird, dann ergeben sich aus macht- und konflikttheoretischer Perspektive besondere Anforderungen an das Kartografieren. Die in den Lehrbüchern genutzten räumlichen und visuellen Metaphern (Panorama, Scheinwerfer, Licht/Schatten, Bühne) wären auf die Wissensproduktion selbst anzuwenden. Das hieße, die Bedeutung des eigenen Standpunkts erkenn- und hinterfragbar zu machen, um eine Reflexivität der eigenen Situiertheit auch didaktisch anzuregen. Hinzu käme, der historischen Kontextualität und damit verbunden Prozesshaftigkeit mehr Aufmerksamkeit zu schenken und offensiv Forschungslücken in der Theoriegeschichte zu markieren. Mapping wäre keine Erstellung eines gültigen Kanons, sondern ein Ringen um Widersprüche und Konflikte der sozialen Voraussetzungen eines Lehrangebotes (erkenntnistheoretische wie gesellschaftliche Ungleichheiten) sowie um individuelle Voraussetzungen, sich Theorien aneignen zu können. Im Hinblick auf Didaktik – aber auch bezüglich der Selbstverständigung in der Wissenschaftscommunity – hieße dies, ein partizipatives, communityorientiertes Mapping als Prozess forschenden Lernens zu konzipieren und dies als Teil der Theorienlehre im Studium und in der Wissenschaft Sozialer Arbeit zu etablieren. Gemäß dem Participatory Mapping wäre danach zu fragen: „Who participates? Who identifies the problem? Whose voice counts? Whose knowledge, categories, perceptions? Whose reality? Whose reality is expressed and whose is left out? Who gains and who loses? Who is empowered and who is disempowered?“ (Rambaldi et al. 2006: 108 in Chambers 2015: 40).

Literatur

Brielmaier, Julia (2019): Berufstätige Sozialarbeitende und die Theorien der Sozialen Arbeit – empirische Befunde. In: Neue Praxis 6, S. 527–543.

Burzlaff, Miriam (2020): Selbstverständnisse Sozialer Arbeit. Individualisierungen – Kontextualisierungen – Policy Practice. Eine Curriculaanalyse. Basel/Weinheim: Beltz Juventa.

Chambers, Robert (2015): PRA, PLA and Pluralism: Practice and Theory. In: Bradbury-Huang, Hilary (Hrsg.): The SAGE Handbook of Action Research. New York: Sage, S. 297–318.

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Clarke, Adele E./Washburn, Rachel/Friese, Carrie (2022): Situational Analysis in Practice. Mapping Relationalities across Disciplines. New York: Routledge.

Debiel, Stephanie (2020): Theorie/n Sozialer Arbeit im fachwissenschaftlichen Diskurs: Systematisierender Zugang. In: Diebel, Stephanie/Lamp, Fabian/Escher, Christian/Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 73–90.

Eichinger, Ulrike/Schäuble, Barbara (Hrsg.) (2022): Konfliktanalysen: Element einer kritischen Sozialen Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Engelke, Ernst (1992): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. aktualisierte und stark erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Füssenhäuser, Cornelia (2011): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt, S. 1646–1660.

Hammerschmidt, Peter/Aner, Kirsten (2022): Zeitgenössische Theorien Sozialer Arbeit. 3. überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.

Klüsche, Wilhelm (1998): Ein Stück weitergedacht … Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.

Kraus, Tobias (2018): Reform vs. Revolution. Zur Relevanz marxistischer Theorie für die Soziale Arbeit. Köln: PapyRossa.

Kunstreich, Timm (1998): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Band 2: Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR (von Eberhard Mannschatz). Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.

Lambers, Helmut (2020): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 5., überarb. Auflage. Opladen: Barbara Budrich/UTB.

Lukas, Helmut (1979): Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft. Berlin: Volker Spiess.

Lutz, Tilman (2013): Punitive Sozialarbeit? Neuer Kontrolldiskurs in der Sozialen Arbeit? In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane/Steindorff-Claasen, Caroline (Hrsg.): Unheimliche Verbündete: Recht und Soziale Arbeit in Geschichte und Gegenwart. Neu-Ulm: AG SPAK, S. 135–154.

Marburger, Helga (1979): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München: Juventa.

May, Michael (2013): Das Projekt einer kritischen Theorie Sozialer Arbeit – ein Zombi? In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma? Wiesbaden: VS, S. 165–183.

May, Michael (2021a): Materialistische Dialektik in Theorien Sozialer Abeit. Ein kritischer Blick auf aktuelle Lehrbücher. In: Soziale Arbeit 3, S. 97–106.

May, Michael (2021b): Auf dem Weg zu einer Materialistisch-Dialektischen Theorie Kritischer Sozialer Arbeit. In: May, Michael/Schäfer, Arne (Hrsg.): Theorien für die Soziale Arbeit. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 155–182.

May, Michael/Schäfer, Arne (Hrsg.) (2021): Theorien für die Soziale Arbeit. 2. aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Offenberger, Ursula (2019): Zum Stand der Rezeption der Situationsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Burzan, Nicole (Hrsg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der DGS in Göttingen 2018.

Röhrs, Hermann (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Auswahl repräsentativer Texte, Pädagogik. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Sandermann, Philipp/Neumann, Sascha (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München: Ernst-Reinhardt/UTB.

Schmidt, Hans-Ludwig (1981): Theorien der Sozialpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungstheoretischen Neuansatzes (Theorie und Praxis in Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 1). Rheinstetten: Schindele.

Schranz, Christine (Hrsg.) (2021): Shifts in Mapping. Maps as a tool of knowledge. Bielefeld: transcript.

Soiland, Tove (2017): Die Warenförmigkeit von Care – ein Emanzipationsangebot. In: Widersprüche 37:145, S. 13–29.

Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.) (2021): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Basel/Weinheim: Beltz Juventa.

von Appen, Ralf/Dunkel, Mario (Hrsg.) (2019): (Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik. Bielefeld: transcript.

Indigenous Knowledge – Indigenous Science

Gregory Cajete, Kefilwe Ditlhake, Karsten Kiewitt, Tanja Keibl, Ronald Lutz und Nausikaa Schirilla

1. Introduction

The world is facing enormous challenges due to global crises such as the current climate crisis, emerging pandemics, and new and ongoing threats from war. The growing global inequality is caused through the prosperity model developed and cultivated by the societies of the Global North (described in Brand/Wissen 2017 as hegemonic model), which is based on a globalized capitalist production model that is now causing irreversible damage all over the world.

These developments often lead to helplessness, fear, and outrage – not only in the Global South. This is also reinforced by developments in the Global North where citizens strive to escape from the demands of an increasing social acceleration by applying the critical counter strategy of making oneself 'unavailable' (Rosa 2020). However, in Western positivist science, which still often sees itself as universally valid, no long-term effective answers to such challenges have been generated so far.

Finding more socio-ecologically just and sustainable answers requires dismantling hegemonic scientific thinking and creating new ground in our knowledge about the world. The current challenges must be understood as an opportunity and an explicit request to deal with unknown and new perspectives that reach beyond Western thinking. Such broader critical perspectives can also be found, for example, in Indigenous forms of knowledge. A discourse on the relation to Indigenous thought has, therefore, been developed within the approaches of international social work over the last years (Straub 2020).

However, the hegemonic claim for universality from the dominant science models of the North has, so far, prevented a further and deeper examination of the 'epistemologies of the South' (De Souza Santos 2018). Such approaches are often still devalued as 'unscientific' or are challenged by rational examination along the standards of Western scientific thinking. On this background, also social work scientists argue that Indigenous knowledge needs to be decontextualized for scientific debate and examined and evaluated along the criteria and methods of Western science (Röh 2020).

With such a commitment, and not reflecting its own colonial trajectory, modern Western scholarship is in danger of contributing to the maintenance of global inequalities. On this background, models of epistemic justice demand a critical reflection of a Western perspective that often prevents the understanding of Indigenous knowledge, especially since the modern Western worldview differs fundamentally from Indigenous worldviews (e.g. Cajete 2000; Kovach 2021).

Although a diversity of scientific thought also exists in the West, positivist and imperial perspectives and the efforts to maintain its monopoly on epistemic power are still dominant in Western science. These limitations can only be dismantled through a fundamental change towards an epistemic awareness of diversity, in which universality is replaced by pluriversality.

Global decolonization of thinking and acting (Walia 2013) becomes a central task and challenge for Western science, which requires the recognition of Indigenous epistemologies as legitimate and unique scientific paradigms. This only becomes possible with a shared understanding that science production (knowledge) arose in culturally different places and at different times and can only be understood in relation to these contexts.

An essential aspect of this decolonization process of thinking must, therefore, be to create a dialogue with Indigenous thinkers and scientists, to hear them and to learn from them. This book chapter is aimed at such an exchange.

2. What is Native Science or Indigenous Science?

Native science is used as a metaphor for Native or Indigenous knowledge[1] and its creative participation with the natural world in both theory and practice.[2] It is a product of a different creative journey and a different history than the one of Western science. Native science is not quantum physics or environmental science, but it has come to similar understandings about the workings of the natural laws through experience and participation with the natural world. In

1 In this essay, the terms Native and Indigenous are used interchangeably to refer to tribal and cultural groups who continue to live close to the environment on ancestral aboriginal homelands.

2 The following passages highlight and acknowledge the Native contribution to an evolving and inclusive world philosophy of science as well as to ecological awareness. This is not an essay about Native religion; in fact, religion will be discussed only as a reflection of environmental philosophy. The essence of Native spirituality is not religion in the Western sense of the word but rather a set of core beliefs in the sanctity of personal and community relationships to the natural world, which are creatively acted upon and expressed at both the personal and communal levels.

researching Native science, the groundwork for a fruitful dialogue and exchange of knowledge has the potential for being created. But it must be a dialogue in which Native cultures have the opportunity to gain as much as they share about their understanding of natural laws.

Native science reflects the unfolding story of a creative universe in which human beings are active and creative participants. When viewed from this perspective, science is evolutionary – its expression unfolds through the general scheme of the creative process of first insight, immersion, creation, and reflection. Native science is a reflection of the metaphoric mind and is embedded in creative participation with nature. It reflects both the intellectual and the sensual capacities of humans. It is tied to spirit and is both ecological and integrative.

Native science[3] is the collective heritage of human experience with the natural world and in its most essential form, a map of natural reality drawn from the experiences of thousands of human generations which have given rise to the diversity of human technologies and even to the advent of modern mechanistic science. In very profound ways, Native science can be said to be 'inclusive' of modern science although many Western scientists rooted in the philosophy of science would go to great lengths in order to deny such an inclusivity.

2.1 How is Native Science Viewed?

There are those who would argue that there is no such thing as 'Native science'. That science is an invention of modern Western society and that so-called 'Indigenous' peoples merely have a body of cultural folklore, living practices and thought which cannot be considered a rational and ordered system of theory and investigation comparable to anything found in Western science. Using Western orientations and definitions to measure the credence of non-Western peoples' ways of knowing and being in the world has been historically applied to deny their lived reality. The fact remains that Indigenous people are, they exist and do not need an external authority to validate their long existence in

3 The term 'Native science' encompasses such areas as astronomy, farming, plant domestication, plant medicine, animal husbandry, hunting, fishing, metallurgy, geology, and an array of other studies related to plants, animals and natural phenomena. Native science also includes spirituality, community, creativity, and appropriate technologies which sustain environments and support essential aspects of human life. In addition, Native science may also include exploration of basic questions such as the nature of language, thought and perception; the movement of time-space; the nature of human knowing and feeling; the nature of proper human relationship to the cosmos; and other such questions related to natural reality.

the world. Attempts to define Native science fall short since it is characteristically a high context-inclusive system of knowledge.

Native science may be viewed as little more than primitive animism, sentimentalism, and an object to be studied rather than as a 'real' science by practitioners of Western science. Regardless of these biases, the perspective of Native science has great potential for developing insight and guidance for the creation of the kind of environmental ethics and deep understanding which must be gained in the critical times ahead.

Native science engenders in its very process and content the revitalization of our human 'biophilic' sensibilities that are instinctual predispositions to seek and to be nourished by natural relationships. As a system of thought and process of application it can provide an expansive paradigm for broader scientific understanding.

For Indigenous people themselves, the revitalization of Indigenous knowledge through a truly self-determined education provides the most direct route for Native sovereignty. Nowhere is the path for this the most direct than in the connection that Indigenous people feel for their homelands.

The research of Native science is only in its initial stages as an area of serious study. This is the beginning of a new and creative evolution of science. Yet, it must be a dialogue and not the replay of the past.[4] The ideas and processes of Native science are equally important as conceptual well-springs for helping to bring about the integration of science and spirit which is essential to the marriage of 'truth' as the ideal goal of science with 'meaning' as the ideal goal of spiritual practice.

2.2 Why is Native Science important?

In Native languages, there is no word for science as well as there is no word for art or for philosophy, psychology, or any of the other linguistic labels for foundational ways of coming to know and understand the nature of life and our relationships therein.

Not having, or more accurately not needing, a word for science or art or psychology did not diminish either its practice or importance in Native life. For Native people, seeking life was the encompassing task of their life and every member of the tribe, in their own time and through their own unique capacity, was a scientist, an artist, a storyteller and a participant in the great

4 In the past, Native peoples have been exploited for their resources and ideas receiving very little in return. Native peoples should be given credit for their intellectual achievements and benefit from the tremendous research which has been accumulated with regard to Native science.

web of life around them. While there were tribal ‘specialists’ with knowledge, technologies and ritual understanding for specific cultural practices and societal needs, the creative spirit and focus on essential life-sustaining relationships guided the processes of Native science.

Native science is born of a lived and storied participation with a natural landscape and reality. To gain a sense for the essence of it, one must also participate with the natural world. To understand its foundations, one must become open to the roles of sensation, perception, imagination, emotion, symbols, and spirit as well as concepts, logic and rational empiricism. Much of the essence of Native science is beyond words and literal description. Indeed, misapplied words many times destroy the real and holistic experience of Nature as a direct participatory act around which Native science has evolved. In the literal terms of biology, Native science may be seen as an exemplification of ‘biophilia’ (Wilson 1984) or the innate instinct that we and other living things have for affiliation with other life and with the animate world.

In the conceptual framework of philosophy, Native science may be said to be based upon perceptual phenomenology. There can be numerous other definitions, but in its core experience, Native science is based on natural perceptive-wisdom and knowledge gained from using the whole body of our senses and on direct participation with the natural world.

In today's world, the appreciation and understanding of the nature of Native science is essential to the re-creation of a ‘participatory’ science of life that is so desperately needed to balance the imbalance of science and technology and its continuing social and economic crisis consequences. For Native peoples themselves, the revitalization of Native science is an essential component of cultural revitalization and preservation. It is the participation with the communal tribal landscape, which evolved from direct relationship to ‘a place or places’ in their historic past and present that defines them as a People.

Today, modern societies are wholly estranged from the natural world. Yet, cut off from direct experience of and participation with the natural world, modern peoples collectively suffer a kind of sensory and emotional starvation which at times reaches epidemic proportion and leads to the many and various forms of ‘acting out mind’ at the individual and collective level.

According to Skolimowski (1994), the modern mind has lost its sensate bearings, its orientations to its roots and to the natural world of process of which it is a part. To address this perceptual blindness, a ‘new science’ must be developed that includes at its very core the reintroduction of the participatory mind. It must once again become a mind that cyclically renews its orientation to the primal world of life and living process. It must be a mind which re-calls and re-establishes the basis of human awareness in the larger ecology of the world (ibid.). The intelligence which guides, and which focuses and expresses our unique nature must be understood to be present in all things in nature. Therefore, a plant, an animal, a mountain, or a place may be metaphor-

ically said to have 'intelligence', its own mind and psyche which is unique and with which our human intelligence continually interacts. It is the 'ecologically aware and participatory mind' that modern science must encompass, for it is that mind and that way of thinking, understanding and participating with the natural world that holds the best and most life-sustaining solutions to the current disconnection of science from the ground of its own being.

Wilson (1984) advocates that everything that we consider human is reducible to our essential biological nature, which in turn is predicated upon the laws of physical Nature. Wilber (1981) believes that there can be no return to premodern modes of life in the evolutionary flow of human consciousness, although prior forms of consciousness continue to exist in human societies today. Yet both agree that some kind of integration of science and spiritual practice must begin if human knowledge is to advance to its next level of development. Hence, a new balance must be created for a new evolutionary phase to occur.

Native science offers both challenges and opportunities for Western science since its insights, forms of knowledge, and process mirror the insights of evolving areas of Western science, such as in quantum mechanics, chaos theory, string theory and others.

The development, simultaneous exploration and comparison between Native science and Western science can provide the foundation for more flexibility and a more creative orientation to thinking and its application in science that is essential to the future of human societies for meeting current challenges in society on a global level. Native scientists, though few, can become leading advocates for such a re-thinking and transformation of Western science.

3. Colonial Legacy and the Ubuntu Indigenous African Knowledge System

The following sections take a closer look at another Indigenous system, the one of Ubuntu that will be regarded from a South African perspective. The history of South Africa and the African continent has been dominated by apartheid and colonialism. Colonialism has far-reaching implications in countries of the South. It provides the context for the organized suppression of the 'cultural', 'scientific', and 'economic' situation of many people on the African continent (Ramose 2002: 120). The end of colonization and apartheid in 1994 did not mean the end of coloniality or colonial legacy. This sentiment is taken up by African scholars such as Nkrumah (1965) about neo-colonialism and Fanon (1967) concerning the Africanization of colonialism. Quijano (2007) pointed out that these complex challenges regarding cultural superiority and the dominance of the Western forms of universal knowledge result from a co-

lonial matrix of power, known as the legacy of colonialism. Mignolo (2011) argues that coloniality is the darker side of modernity: imperialism and the displacement of the pre-existing African knowledge systems (epistemicide). Ndlovu-Gatsheni (2013) claims that coloniality consists of three interrelated concepts, which include coloniality of knowledge, power, and being. In light of the colonial legacy, many African peoples are confronted with the challenge of developing their unique African philosophy and Indigenous knowledge system.

The social work profession in South Africa has not escaped the colonial matrixes of power and continues to be criticized for struggling to retain its relevance. The literature suggests that Ubuntu's ideal is often explained with the Zulu proverb umuntu ngumuntu nga bantu: (in Setswana moth ke motho ka batho ba bangwe) and translated into English loosely as ‘a person depends on other persons to be a person’ (Ditlhake 2020). In Western aphorism, and meeting the tradition of Descartes, an individual is expected to say, ‘I think, therefore I am’. Ubuntu emphasizes the communitarian and the interdependence of all human beings.

Decolonization and decoloniality in social work in South Africa seek to disrupt the colonial matrix of power that is based on Western professional imperialism and its legacy of apartheid and colonialism. Examining decolonization from a social work lens is to deliberate where we are today because of colonialism or decoloniality. Altogether, five interlocking insights might be gained from the discussion on Ubuntu in social work with children, families, and communities in South Africa.

Firstly, Ubuntu captures the dimensions of professional imperialism and the displacement of the pre-existing African knowledge systems (epistemicide) and decolonial perspective. Ubuntu, as African philosophy, embodies a potential for a transformative agenda to embed social work education and practice firmly within the socially and culturally defined experiences and the needs of the communities and the society it serves. South Africa has eleven official languages and is known as a rainbow nation. Therefore, Ubuntu can provide a useful philosophical framework for transforming social work education and practice to acknowledge multicultural diversity, languages, and lived experiences and to decolonize the hegemony of Western forms of universal knowledge.

Secondly, social work is a value-based profession; respect for diversity and multicultural backgrounds underpin the profession. Ubuntu resonates strongly with social work values and embodies the means for promoting social justice in working with individuals, families, and communities.

Thirdly, in South Africa, a traditional and Indigenous system of placement of children with grandparents or extended families, also known as informal kinship, foster care, is recognized on the condition that the needs and rights of the child are safeguarded, as stated in the Children's Act 38 of 2005. The recog-

nition of the right to family life is also affirmed by the "Bill of Rights section 28 (1) (b)" of the Constitution of the Republic of South Africa, 1996. Ubuntu recognizes individuals' human dignity and worth regardless of their social and societal position within the context of a communitarian collective. It also speaks to mutual respect, humaneness, and solidarity.

Fourthly, the lived experiences of families that resonate with Ubuntu as a form of family interdependence and humankind practice by many nuclear and extended families across various racial groups are known as the 'black tax'. It is an economical form of support and entails offering in-kind financial support to the family. The moral obligation is generally by the firstborn child or any other successful member of the family to provide financial support to the rest of the family. In some families, this includes an obligation to provide financial support and authentically care for their parents and continues despite one having his or her own family. Black tax is another form of communal value of reciprocity, generosity, solidarity, and compassion.

Lastly, in 2021 Ubuntu was selected as a theme for the World Social-Work-Day to acknowledge Indigenous African social workers. During the COVID-19 pandemic, the Ubuntu spirit of solidarity and connectedness was demonstrated, especially under lockdown. As the impact of COVID-19 began to be felt on the economy and unemployment, food insecurity became the rallying support for needy communities by the private sector, philanthropies, non-governmental sector (NGOs), community-based organizations, faith-based organizations, neighborhood groups, and individuals across the world providing food parcels and shelter for the victims of gender-based violence, among others. In South Africa, the government established a solidarity fund in which contributions across the broad spectrum of society responded in a spirit of Ubuntu or mutual support. The world's global pandemic in the South and the North countries has shown the centrality of the collective approach as opposed to the individualistic approach.

4. Why Should Social Work in Germany Reflect on Indigenous Knowledge and the Postcolonial Situation?

The challenge of Indigenous knowledge presented here as Native science and the Ubuntu knowledge system means that:

- alternative paradigms exist in the sense that the idea of science expressed by Native science or Indigenous knowledge might differ from Western or Northern hegemonic concepts of science.

- normative implications of social work, like autonomy, might be rejected or accentuated differently.
- power structures resulting from colonialism shape knowledge systems and construct ideas of universal knowledge and 'different' knowledge as culturally based, holistic etc. and that are excluded or denigrated.

Knowledge is understood here as a systematic ensemble of practices, rules and theories that explain the 'world' around us. Although science is often presented as producing objective results, every knowledge system is influenced by culture, position, political discourses, academic traditions, and local conditions (Wimmer 2003). This insight is not always applied to knowledge produced in societies of the Global South – their knowledge is regarded as Indigenous, non-scientific, traditional etc.

Altogether, one can argue that every knowledge is Indigenous in the sense that it is influenced by culture, local political traditions etc. And if one asks why German Indigenous social work knowledge production should reflect (other) Indigenous knowledge, then the answer is simply: this is a matter of recognition and epistemic justice.

Concepts like Ubuntu or Native Science are often presented in ways that depict them as the knowledge of 'others' and their 'rich cultural traditions' and thus they are not presented as general and excluded from possible claims to universality (Appiah 1992). The challenge of the IFSW amendment concerning Indigenous knowledge demands that knowledge production everywhere and by everybody should be included in the science of social work and there are many sources of social work knowledge – colonialism destroyed some of them.

We need a new critical dialogue on globally different and diverse ideas about knowledge. Theories and methods of social work often presuppose concepts of the individual, of the community, of a welfare system, of the world around us etc. that do not exist everywhere as well as normative claims that are not the same everywhere.

The postcolonial author Gayatri Chakravorty Spivak (1999) coined the concept of 'epistemic violence'. She analyses structural links between modern European thought and colonialism that lead to the epistemic dominance of hegemonic Western thought. According to postcolonial authors, colonialism still holds power over the minds. One of its effects is the marginalization or destruction of other ways of thinking, speaking, and bonding and, as a consequence, many forms of knowledge are constructed as traditional, less developed, inferior etc.

According to Spivak, academia in Western societies should deconstruct violent consequences of given forms of universalism. Deconstruction, self-reflection or rather self-examination should be put on the agenda. For social work science, it is necessary to identify epistemic hegemony, look at patterns of exclusion, othering and silencing of subjects and their voices and thus search

for inbuilt barriers in Western thought concerning what is recognized as knowledge, as emancipatory etc. and what not, and why.

But Spivak does not give up universal claims neither concerning normative values nor the universal validity of knowledge. The challenge is to strive for new ways of exchange on global diverse knowledge(s). Some controversies on this issue concern methods of knowledge production (oral, written), the relation between spirit, body and cosmos, or concepts like interrelatedness versus individual autonomy.

This quest for a new egalitarian approach implies the need for a new concept of power-sensitive universality. Universal claims must be upheld without reproducing violent or excluding structures. A new concept of universality would be rather contextual, interactive and multiversal (An Naim 2014). Social work research in Germany has to act humbly and should include approaches and knowledge from different regions of the world on an equal basis to be able to bring it in relation to the German and Western traditions of social work knowledge.

5. Conclusions

The discussions in this chapter show the high complexity and diversity of the concepts around the understandings of knowledge development and science. The innovation of the presented positions lies especially in the fact that there can be no universal view and, therefore, there can be no overarching and closed corpus of knowledge. This would always mean the attempt to hegemonically design the own and local on which the thesis of universal knowledge rests. To the contrary, in-built participation, creativity and radical environmental awareness around the value of community-owned land and resources is needed to protect the world from further destruction and to deconstruct the colonial matrix of power and reproduction of its hegemonic thinking.

The 'confrontation' of different types of 'knowledge' discussed here supports the thesis and need of a pluriversal knowledge and emphasizes its local, cultural, and contextual relatedness, as the considerations on Native Science and Ubuntu as 'Indigenous Knowledge Systems' show. Above all, however, it becomes clear how productive dialogue and exchange can lead to horizontal, collective, and communal ways of understanding. Precisely this helps in recognizing why particularly in social work in Germany (and beyond) this urgently should be reflected upon. By doing so, this type of knowledge would not fundamentally be called into question but rather could be supplemented.

Within the considerations presented here, it becomes clear that it is not a matter of criticizing science as a model itself, or establishing a 'new science' or positioning oneself beyond or against science. This is not the aim of this

book chapter. Instead, the goal of the dialogue depicted here is far more modest. It is about – and we already understand this as innovative – a necessary relativization of universalistic claims of science and knowledge production that aims to detach itself from its reference to place and history, and hence to speak on behalf of other places and communities rather than with them. This can certainly be justified in some respects. Nevertheless, it is the intention of this essay to point to the urgent need for relativization and, at the same time, to a necessary replacement of universalism by pluriversalism. As this replacement is also a question of social, economic, political, and environmental justice, we herewith advocate for an increased reference to place and context and the visibility of their histories of Native and Indigenous science within the social work profession, and beyond.

This does not at all mean establishing this 'other thinking' as an emancipatory counter-model. It is about recognizing it as equal and – looking at the multiple crises we are facing – in high relevance to be fully acknowledged in order to become able to unfold its full potential for global and local transformation. This is a great challenge and an opportunity at the same time: out of the complexity and contradictoriness that lies therein, new and critical questions arise that could take our thinking further.

References

An Naiím, Abullahi (2024): Im Gespräch mit Abullahi An-Na'im, In: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Nr. 30 (2014), pp. 91–103.

Appiah, Kwameh Anthony (1992): In my Father`s House. London: Oxford University Press.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. München: oekom.

Cajete, Gregory (2020): Native Science. Natural Laws of Interdependence. Santa Fe: Clear Light Publishers.

Ditlhake, Kefilwe (2020): Ubuntu/Botho Culture: An Indigenous African Value System and Community Development. In: Straub, Ute/Rott, Gerhard/Lutz, Ronald (Eds.): Knowledge and Social Work: Volume VIII: Social Work of the South. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, pp. 159–176.

Fanon, Frantz (1967): Towards the African Revolution. H. Chevalier. (trans.). New York, NY: Grove Press.

Kiewitt, Karsten (2022): Indigenes Wissen. Zur Bedeutung von Gemeinschaft, Verantwortung und Dankbarkeit für eine Gesellschaft in Angst. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Eds.): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten, 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 422–433.

Kovach, Maragaret (2021): Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations and Contexts, Second Edition. Toronto: University of Toronto Press.

Mignolo, Walter (2011): The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options. Durham/London: Duke University Press.
Ndlovu-Gatsheni, Sabelo (2013b): Empire, Global Coloniality and African Subjectivity. New York: Berghahn Books.
Nkrumah, Kwame (1965): Neo-colonialism: The Last Stage of Imperialism. London: Nelson.
Ramose, Mogobe Bernard (2002): The Struggle for Reason in Africa. In: Coetzee, Pieter Hendrik/Roux, Abraham (Eds.): Philosophy from Africa. Johannesburg: Oxford University Press.
Röh, Dieter (2021): Indigenes Wissen – wissenschaftliches Wissen – Theorie – Praxis. Anmerkungen zur Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit verschiedener Wissensformen. In: Spatscheck Christian/Borrmann, Stefan (Eds.): Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 202–218.
Rosa, Hartmut (2020): Unverfügbarkeit. Berlin: Suhrkamp.
Skolimowski, Henryk (1994): The Participatory Mind: A New Theory of Knowledge and the Universe. New York: Arkana Books.
Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): A Critique of Postcolonial Reason. New York/ London: Harvard University Press.
Straub, Ute (2020): Indigene Ansätze in der Sozialen Arbeit. In: Socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. https://www.socialnet.de/lexikon/Indigene-Ansaetze-in-der-Sozialen-Arbeit [Accessed: 15.10.2022].
Quijano, Anibal (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: Cultural Studies 21, 2/3, pp. 168–178.
Walia, Harsha (2013): Undoing Border Imperialism. Chico: AK Press.
Wilber, Ken (1981): Up from Eden: A Transpersonal View of Human Evolution. Garden City: Anchor/Doubleday.
Wilson, Edward Osborne (1984): Biophilia. Cambridge: Harvard University Press.
Wimmer, Franz (2003): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
Wiredu, Kwasi (1980): Philosophy and African Culture. Cambridge: Cambridge University Press.

Professionalität und Wissen

Professionality and Professional Identity of Social Work – International Perspectives from Theory, Research and Practice

Kerstin Svensson

Professionalism and professionality are concepts with positive connotations. We all want to be professional at work, in a sense that we aim to do our best and perform as expected by managers, customers, clients and others. Talking about professions and professional identity gives other connotations, more precise ones, as it then concerns a specific professional area or a more personal dimension of developing in a specific field of work. In this chapter, I will shed light on these concepts with the help of the sociology of professions in an international perspective, of understandings of social work, and of examples from the Swedish context. Through these perspectives, I will lead up to a conclusion with ways for understanding professionalism and professionalization in social work, and in the end to a discussion on whether social work is to be regarded as one profession or several professions.

1. Professionalism and Professions

1.1 A Conceptual Excursion

'Being professional' is a common concept in everyday life. People in general understand the concept but cannot really know the meaning they put into it. Basically, it is about adopting the expected role at work, not being private, not being (too) personal, but being kind and polite and doing what you are expected to do. Some people consider it as *being paid* for doing things, such as being a professional football player. Others relate to *being good* at doing something, such as being a really good football player. These two meanings most often coincide, as it is those who are really good at playing football that are offered to be paid for it, to have it as a job.

If we distinguish between the two understandings, and relate it to social work, 'being a professional social worker' could be said to focus on the activities performed as a 'job', not as a mission of a volunteer. Voluntary social

work and professional social work is differently framed. We cannot really say anything about any difference in the quality of the work done, as it most often is different kinds of work. A professional social worker is paid for the job but could be either very good or less good in performing it. The distinction is here rather that the employed person is paid. Talking about activities being 'professionalized' most often relates to the circumstance that work that used to be performed by volunteers reaches a point when people are employed for doing it. In reaching this next step, when people are employed for doing a job, certain skills and knowledge are requested. Only when a social work education becomes the basis for employed social workers, then another aspect of professionalism is highlighted. Those workers are both paid and educated.

Having an education, more specifically a higher education based on scientific knowledge, constitutes the base for an occupation 'being a profession'. In this context, the professional is a representative of the context of knowledge to which s/he belongs. To represent a profession is having specific expertise. The professions, the occupations based on higher education and scientific knowledge, constitute a stratum in society. Within this stratum, different professions have different expertise. This expertise is carried by the specific person, no matter where s/he works, or even if s/he is paid. Most obviously this is seen when a medical doctor is called in an emergency situation. In that case, the question is whether it is possible to get in contact with a representative from the profession of medical doctors, as this professional category is trusted to have certain knowledge. Another case where a person always embodies and represents a profession can be taken from the churches and the priests' vow of silence. While the medical doctor is expected to have certain expertise in taking care of the human body and the ability to perform needed acts, the priest is expected to have an expertise in taking care of the human soul and to not spread the word – no matter in what context s/he was trusted the information. In these contexts, the professionalism is embodied in the person and the knowledge and ethics connected to the specific profession.

So far, we can conclude that 'being professional' and 'being a profession' has different connotations. They can, but do not have to, coincide. This chapter concerns the understanding of an occupation *being a profession*, with a focus on social work.

1.2 Some Corner Stones in the Sociology of Professions

The sociology of professions dates to the classics. Talcott Parsons (1939) argued that "the professions occupy a position of importance in our society which is, in any comparable degree of development, unique in history" and "It seems evident that many of the most important features of our society are to a

considerable extent dependent on the smooth functioning of the professions" (ibid.: 457). Parsons also argued that professionals have a certain authority and social superiority, built on rational, scientific knowledge that provides them with a status where they can give advice rather than orders, thus still being in command. This authority is though only valid in a certain field. Whereas both the lawyer and the medical doctor has authority, their advice are only valid within their own field of expertise. Professional authority is in Parsons' (1939) words understood as a "specificity of function".

Max Weber (1964) talked about social strata and social status. He argued: "A social 'stratum' stand is a plurality of individuals who, within a larger group, enjoy a particular kind and level of prestige by virtue of their position and possibly also claim certain special monopolies" (ibid.: 434f.). For Weber, the professions were regarded as a stratum in society and a part of the rationality within the bureaucracies. While the bureaucratic order implied specific functions within the organization, the professionals filled the functions with their specific knowledge. In the ideal organization, each function was to be upheld by the best knowledge available. Still, Weber claimed that a competition between different perspectives of 'best knowledge' might arise, why professionalization of occupations within the bureaucracies also will show power struggles, closures where other professions are kept out from different practices and professions aim for monopoly of certain areas (Ritzer 1975).

In the 1970s, a more developed sociology of professions was established. Two of the most salient works from that time are Magali Sarfatti Larson's (1977) *The Rise of Professionalism* and Andrew Abbott's (1988) *The System of Professions*. While many studies of professions focus on a specific profession, these both take a wider perspective and focus on the professions as a group or segment in society. Sarfatti Larson studied the development in England and the United States and shows how the professions were established as a form of 'ideological control' in a liberal phase of capitalism, during the 19th century. Abbott argued that professions always relate to each other, as a 'system of professions'. Within this system, the specific professions compete and try to establish their specific jurisdictions in order to define fields where their expertise has a monopoly.

To sum up, from the more classical sociology of professions, we have some key characteristics of professions as 'based in science', 'requirements of education', but also 'the ability to implement knowledge in practice'. Further, we have learnt that professions have institutional mechanisms for control of responsible use of competencies, as, for example, through codes of ethical conduct, and that these are upheld through professional associations.

1.3 Some Contemporary Theories of Professions

Later on, in the new century, the sociology of professions saw new prominent works, among which the often quoted are Eliot Freidson's (2001) *Professionalism: The Third Logic* and Julia Evetts' many works, such as, for example, her articles *The Sociology of Professional Groups: New Directions* (Evetts 2006) and *Professionalism: Value and Ideology* (Evetts 2013). While Freidson shows how we can regard professionalism as a 'logic', a way of thinking that differs from the logic of the market and the bureaucracy, Evetts argues that professions acquire trust for developing as well as for having a position in society.

Julia Evetts also claims that "professionalism is being used to convince, cajole and persuade employees, practitioners and other workers to perform and behave in ways which the organization or institution deem to be appropriate, effective and efficient" (Evetts 2013: 790). This is connected to how Valerie Fournier (1999) saw professionalism as a disciplinary mechanism, a mechanism used by managing bodies in terms of 'competence' to govern both knowledge and performance. Moreover, Evetts argues that Freidson's idea of separating the three logics has problems in real life, as the logic of the market is so dominant in contemporary practice.

One more influential contemporary work should be mentioned in this context: Mirko Noordegraaf's (2007) article *From 'Pure' to 'Hybrid' Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains*. Noordegraaf takes a starting point in the public sectors' struggle with professionalism, where, on the one hand, classical professions are weakened and, on the other hand, welfare occupations are professionalized 'from above'. By relating to the development for professions in health care and social work, he argues that the classical professional 'controlled content' for a profession has been altered to a 'content of control'. In a hybridized professionalism in public domains, the organizational and professional aspects are intertwined. The linkages between work and organized action, mechanisms for legitimating work and searches for occupational identities are all highly relevant for social work, as it is an occupation with strong connection to its organizations. The social work professionalism is dependent on the organizations whereto social workers are connected.

With these sources as examples, we can see that professionalism often is regarded as a value, a positive value, but also that there are struggles between organizations and professional groups in how to define and understand professionalism. Social work is an example of a welfare profession that could be said to be going through a development for professionalization – or to being deprofessionalized.

2. Is Social Work a Profession?

Harold Wilensky (1964) talked about the 'professionalization of everyone' in a well-known article. He pointed at the positive and attractive value of professionalism but argued that very few occupations will reach the authority of the established professions. Moreover, he argued that we, by using the concept of professionalism in a wider meaning, will obscure the structures that are developed for the governing of the occupations. He also argued that, in a process where client orientation comes into focus, the collegial control of the practice will be challenged. Social workers do have a strong emphasis on doing good for people, for serving the clients. In this context, the involvement and influence from clients are supposed to be strong. In parallel, social workers strive for a position as professionals, of being acknowledged for their expertise and trusted for their science-based knowledge. Yet, social work is a wide and diverse field, so we have to go a bit deeper into what we mean when we talk about social work as a profession.

2.1 A General Perspective

An early and often used quote is Abraham Flexner's (1915) distinction between amateur and professional, where he states: "Social work is from this point of view a profession for those who make a full-time job of it; it is not a profession for those who incidentally contribute part of themselves to active philanthropy" (ibid.: 576). He argued that the difference comes through the employment. But he also added, "… after all, what matters most is professional spirit. All activities may be prosecuted in the genuine professional spirit. --- Social work appeals strongly to the humanitarian and spiritual element" (ibid.: 590).

What Flexner, more than a hundred years ago, called 'genuine professional spirit' could be related to the international definition of the social work profession, the occupation's self-conception. The Global Definition of Social Work Profession is formulated by the International Federation of Social Workers (2014):

> "Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social

> work engages people and structures to address life challenges and enhance well-being. The above definition may be amplified at national and/or regional levels".

In this definition, we can trace classical claims for professionalism, as being an academic discipline underpinned by theories, science etc., but also more generic and ideological aspects related to policy and practice, as social justice, human rights and the respect for diversities. Thereby, the global definition could not obviously be used for arguing for social work as a profession in the sense that the sociology of profession defines a profession.

As expected of a profession and its organization, the International Federation of Social Workers has also a Global Social Work Statement of Ethical Principles (IFSW 2018). Here we find the core values agreed on by the international organizations, as an extension of the definition of social work. The core ethical principles are:

- Recognition of the inherent dignity of humanity
- Promoting human rights
- Promoting social justice
- Promoting the right to self-determination
- Promoting the right to participation
- Respect for confidentiality and privacy
- Treating people as whole persons
- Ethical use of technology and social media
- Professional integrity

Most of these principles could be regarded as generic for any occupation in human service, but the last one develops a little bit more what is meant with 'professional integrity'. Here it is made clear that "Social workers must hold the required qualifications and develop and maintain the required skills and competencies to do their job" (ibid.: 9.2) but also that "social workers must act with integrity. This includes not abusing their positions of power and relationships of trust with people that they engage with; they recognize the boundaries between personal and professional life and do not abuse their positions for personal material benefit or gain" (ibid.: 9.4). Furthermore, it is also highlighted that "decisions should always be informed by empirical evidence; practice wisdom; and ethical, legal, and cultural considerations. Social workers must be prepared to be transparent about the reasons for their decisions" (ibid.: 9.7), which connects to having the required qualifications and base in knowledge.

In many senses, based on these international agreements, social work could be argued to mainly be a human rights profession, but it also has its international organizations, with agreements on the definition of the profession and its ethics. There are obvious elements of what, in general, is considered as professionalism, even if there also is a strong ideological dimension for the profession.

2.2 An Institution-bound Profession

While the social work profession is closely connected to ideological perspectives of policy and practice, it is also institution-bound in relation to the organizations that manage the work social workers perform. Social work is always organized and executed through organizations. The kind of organization varies. In some countries, the public sector dominates, in others there is a strong civil society that also manages a substantial part of social work. No matter whether the organization is public, private or from the civil society, the work done is performed in the name of an organization. When a single person performs actions like social workers do, without being connected to any organization, it is seldom called 'social work'. It could be help, advice or support but not social work as long as it is an interaction between two human beings without the organized context. Social workers need also to combine their skills with different organizations' specific resources, for being able to offer clients more than general talk and advice. Thus, social work is institution-bound. This is not unique, even if it is especially evident for social work. There are always close connections between professions and organizations. They are, as W. Richard Scott (2008) has stated, in a dance together, where it is of high importance to be aware of who leads. Scott asks: "If all of us are dancing, who is calling the tune? As we together observe and participate in the ongoing dances of individuals and organizations, who is supplying the choreography?" (ibid.: 219). Scott also argues that the professions are very important agents for their organizations and consider them in three different roles: as cultural-cognitive agents, normative agents, and regulative professions. The *cultural-cognitive agents* govern through knowledge and ideas, they are the ones interpreting situations and information. In many cases, clients and collaborators accept the statements from the profession, also from social workers, as they trust their expertise. The *normative agents* have a base of ideological, prescriptive ideals of how things should be. Through collegial control the profession upholds these ideals collectively. This kind of expertise can be trusted, and thus given authority. Finally, the term of *regulative professions* means being in a position to claim a wider range of coercive power. Here we find the military, the police, the legal professions, but also some kinds of social workers such as those working in state authorities, with the power to make far reaching interventions in people's lives, as, for example, separating a child from its parents or bringing children into different forms of custody.

Social workers can, in different organizational settings, take positions as any of these agents. The organizations can also be active in the 'dance', and set the standards for how concepts such as 'competence' and 'professionalism' should be interpreted in the specific contexts. Thereby, social work ought to be understood not only in general but also from its specific settings. Neverthe-

less, it could be argued that there are some components that always constitute social work. Malcolm Payne (2006) has argued that all kinds of social work are built on three pillars, in all contexts and in all activities. By understanding them we can analyze social work in any specific country or administrative area. These three pillars are social order, a therapeutic perspective, and a transformational perspective. These three are always present in social work but to different degrees and in different forms. We shall keep them in mind when we move over to an example from the constitution of social work in Sweden.

3. Sweden as an Example

In this section, I will give an example from diverging parts of social work in different settings in Sweden. The example takes its point of departure in a broad research project on the development and changes in the general professional landscape in Sweden.[1] The key works in the sociology of professions were mainly developed from the situation in the Anglophone countries, most often England and the United States. This project on the professional landscape is focused on Sweden, how the professions have developed there and what has happened in more recent decades.

3.1 The Professional Landscape

The idea of a professional landscape relates to Abbott's (1988) understanding of a system of professions, and the research project took the task to cover the system of professions from a Swedish perspective. For doing so, we applied a case study methodology inspired by George and Bennett (2005) who claim that by doing structured and focused studies of cases, both between and within the cases, knowledge on the cases is deepened. An overall result from the project

1 The project was led by Professor Thomas Brante, sociology and social work, Lund University, until his death in 2016, and finalized under the direction of Professor Kerstin Svensson, social work, and Professor Lennart Svensson, sociology. In total, 12 researchers from different social science disciplines participated. Two overarching texts have been published in English, a special issue is available in open access: *Vol. 3 No. 2 (2013): Special Issue: The Professional Landscape | Professions and Professionalism (oslomet.no)* and a translated book has been published posthumously: Brante, Thomas (2022): *Professions, Science and the State. How Science and Practice are United in the Contemporary Knowledge Society*. Lund: Studentlitteratur.

showed the strong role the state has had in Sweden for forming the professions. In contrast to the Anglophone countries, the profession in Sweden has not had tangible struggles for jurisdictions, influence and closure that normally are described in the literature on professions. In all professional fields, the state has had an evident role in creating educations, research etc. but also in supporting the professional organizations to develop. In some cases, especially within the fields of medicine and education, it is also the state that issues and controls professional licenses. In other cases, as within the field of social regulation, there are professional organizations for specific parts of the field, such as the Bar Association which sets and controls the requirements for acting as a lawyer in Sweden.

In the study we elaborated with a typology with two dimensions, one vertical axis and one horizontal. The vertical axis had three levels: the classical professions, welfare professions and pre-professions. This is a distinction between three generations of professions, where the classical had their starting point before the 20th century, the welfare professions developed with the welfare state and the pre-professions consist of groups that more recently have claimed professional status. The horizontal axis is divided into different professional 'fields' where professions represent key actors. Each field constitutes the obvious environment for a profession. The fields included in the first phase were academia, education, social regulation, psycho-social integration, medicine and technology (Brante 2013; Brante et al. 2019 a, b).

As shown by the matrix below, social workers ended up in two fields in the typology, social regulation and psychosocial integration. The two concepts for the fields relate to the Durkheimian way of thinking about what upholds society: regulation and integration.

Field/ Generation	**Classical professions**	**Welfare professions**			**Pre-professions**
Academia	Professor	Lecturer			
Education	(Priest)	Teacher	Preschool teacher		Headmaster/ Principal
Social regulation	Judges Lawyers	Social worker			Police officer
Psycho-social integration	(Priest) Psychiatrist	Psychologist	Counsellor/ Social worker	Psychotherapist	Coach
Medicine	Doctor	Nurse			Laboratory assistant
Technology	(Military) Engineer	Engineer (with shorter education)			

Matrix 1: The professional landscape

In each field, we followed how it had emerged and developed, how professions had been added, and we focused on some specific professions. In practice there

are several overlaps, whereas, for example, social workers also can work in schools, and psychologists work in hospitals etc. Nevertheless, each field has its cognitive base in certain knowledge and ideas. When a profession acts in a field dominated by other professions, it adds something to the practice. But the dominant base remains.

Thinking in this way, we could separate social workers in relation to which classical professions they mainly relate to. It was obvious that they had important roles in both the fields, as well as their roles were different. While social workers in the field of psychosocial integration, working as counsellors, tend to mainly relate to the 'psy-professions' (i.e. psychiatrists, psychologists and psychotherapists), those in the field of social regulation relate to the legal professions. Here we find, for example, social workers in the social services and in the criminal justice system, professionals doing assessments that in a later stage will be confirmed, or rejected, by representatives from the legal professions. It was not fruitful to distinguish between supportive and controlling professional roles. Both counsellors and social workers in the social services have dimensions of support and control in their tasks, even if they might take different forms and shapes.

3.2 Two Branches of Social Work

The distinction between social workers working in the field of psychosocial integration and their colleagues in the field of social regulation could be further elaborated through Payne's (1996) three pillars of social order, therapeutic and transformative perspectives.

For social workers in the field of social regulation, social order is a dominant perspective. The regulation concerns both working in a sector with legal regulations, laws and guidelines, and working with social order – to regulate the population with the help of laws. Nevertheless, within that frame, the social workers have a belief in people's ability and interest in transformation towards established normality in society. Based on that belief, as well as on the ethical code for social work, a therapeutic approach is used for communicating with the clients. Even if control might be more explicit in this field and there are coercive measures to use if needed, there is plenty of room for supportive actions.

In the field of psychosocial integration, the preconditions for social workers are different. Here, the therapeutic approach is in focus and the overall ideas are built on knowledge and ideology about the power of talking and that conversations can help to transform people. Outmost, also this is a question about social order, but it is subordinated to ideologies of the possibilities of the individual's personal change, built from within their own will and self-conception.

The support is explicit in this kind of work, while the control and whereto the support is aimed is more implicit. Still, also professionals in this field strive for helping people find ways towards some kind of normality.

The two branches of social work have grown from the same stem. In practice, there are movements between the two when social workers change their jobs, mainly along the direction from the field of social regulation towards psychosocial integration (Bengtsson 2020). This could also be related to the fact that the social services and other agencies for the professions within the field of social regulation in Sweden have seen severe problems with the work environment and high levels of job turnover, which makes it, during the last decades, harder to get support from experienced peers etc. (Arbetsmiljöverket 2018). The social services have also been questioned by the state, mainly for having a too weak knowledge base, which actually is a way of diminishing their professional status. State agencies have repeatedly pointed at 'knowledge gaps' in the social services and constructed new bodies for 'knowledge management' for the social services (Jacobsson/Meeuwisse 2020). In these, very few social workers are represented. Meanwhile, more and more tasks are to be carried out with the help of strict guidelines, manual based programs and fixed schemes. The professional discretion is more and more limited, the governance stronger and, due to the high turnover, the social workers in the field are less and less experienced. There are many reasons for talking about a de-professionalization of social work in the field of social regulation.

The social workers in field of psychosocial integration have, in many senses, seen an opposite development. This field is, of course, also affected by the general development of more managerialism in all organizations, specifically those in the public sector. Still, it is of one of the few fields in our study of the professional landscape that shows an upheld or even stronger position for the professions. In a later part of the project, we added the field of economics, which grew much later than the others, mainly from the 1980s onwards (Brante et al. 2019b). The fields of economics and of psychosocial integration are actually the only field where we cannot see any explicit tendencies towards de-professionalization. We have not done any deeper analysis of why these two show a different development, but at a more superficial level we could reflect on the general individualization in society, together with the growing influence of the markets, where also the financial market has gained a stronger position in the latest decades.

The social workers in the field of psychosocial integration mainly work as counsellors in various organizations, where the two major areas are the schools and the health care system, with the latter as the larger one. In 2010, the legislation concerning schools were amended and a section highlighting that each school shall have access to psychosocial competence was added. It does not explicitly state that there has to be a school social worker, but in practice it has strengthened the school social workers' positions. From 2019, the social work-

ers in health care can obtain a license for their practice, issued by the National Board for Health and Welfare. The license is to be given on the basis of a specific one year of further education after the social work degree from university. In the university system, it is equivalent to a one-year masters' degree. During the initial phase, there are transitional rules that allow experienced social workers already active in the field to obtain the license based on comparable competencies.

This license is a strong acknowledgement from the state, and a sign of a strengthened professional status for these social workers. It is also in contrast to the often visible distrust towards the social workers in the social services whose knowledge and competence is often questioned. In short: there are many factors that retract the social workers from the field of social regulation towards the more attractive field of psychosocial integration.

3.3 The Institution-bound Profession

All professions, and specifically social workers, are institution-bound, they have to relate to the organizations where they work. Still, they do so in different ways. In a survey to social workers in Sweden in 2018, questions were asked on how they related to their organization (Svensson 2019). One of the findings was that there are obvious differences between social workers in the fields of social regulation and psychosocial integration. A list of statements was presented to the respondents and they were asked to value them one by one in a six-step scale from 'do not at all agree' to 'fully agree'. As shown in the diagram below, the statement "My task is to contribute to the organization's goal fulfilment" gained totally reverse responses from the social workers from the two fields.

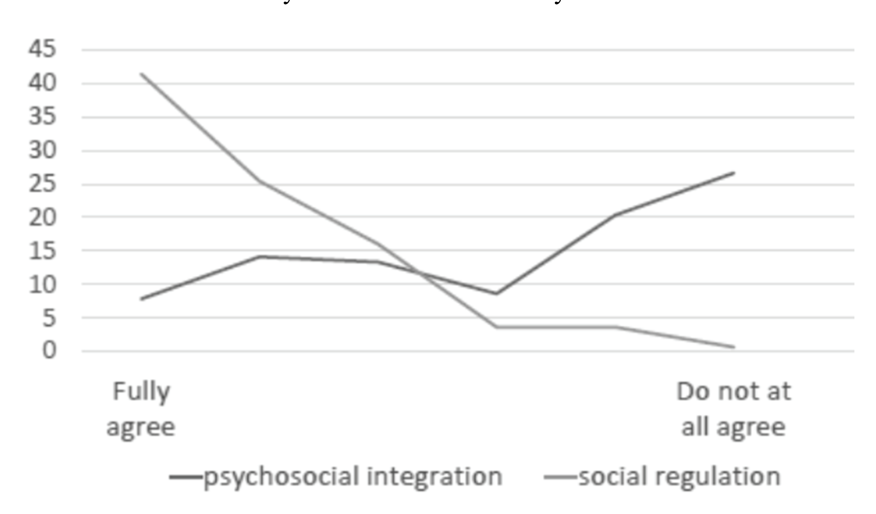


Diagram 1: Social workers response to "My task is to contribute to the organization`s goal fulfilment."

Almost half of the social workers in the field of social regulation saw it as obvious that they should contribute to the organizations' goal fulfilment, while only a few of the social workers in the field of psychosocial integration had the same idea. Even if they all are social workers, and they all work with social order, transformation and therapeutic ambitions, the demands and expectations put on them in their organizations and context are different. They might be social workers by profession, but they have different chances for professional development in different fields.

3.4 Social Work's Expertise

Facing such a wide and diverse subject area for social work, how should we then consider the professional identity of social work? What is social work's expertise? And what is specific for professional social work? On a general level, two bases for an identity of social work as profession can be found. First of all, *a cognitive base*, with scientific knowledge as well as normative ideas on how to relate to people is common for all social work. That does not mean that all social workers are acknowledged and trusted in the same way. As social workers are institution-bound, they are also representatives of the organizations where they work, and the organization can both have different expectations on the social workers and be differently regarded in society. Also the second one, *the social base* for professional social work is context-dependent.

The social worker is in the position as ‘street-level bureaucrat’ where the dilemma of being in-between the people in need and the organizational demands is ever omnipresent (cf. Lipsky 2010). For claiming a professional identity, both the cognitive and social base has to be under control. Social workers rely on others’ expectations and reactions in forming their professional identity, just as we all do in forming any identity.

4. Conclusion on the Professional Identity of Social Work

This chapter started in a discussion on being professional, where being paid was one aspect, and being good another. Through the text, this situation has been shown to be more and more complex. In parallel, the conceptual diversity within social work has been highlighted, and the importance of acknowledging the specific contexts for social work could be analyzed a bit deeper. Malcolm Payne’s understanding of three pillars of social work – social order, transition and therapeutic perspective – has helped us in finding elements that are in common within the diverse profession of social work.

Still, it could be discussed whether ‘social work’ is one profession or if it would be more reasonable to talk about social work professions in the plural. We could relate to other professional groups, such as the legal professions. They share a cognitive base in their knowledge on the law, but they are active in different social settings and get different professional roles, such as, for example, judges or lawyers. They even have different professional bodies for different legal professions. The same goes for the ‘psy-professions’, psychiatrists, psychologists and psychotherapists. They all relate to the same cognitive base but find different positions in the social systems where they work. In this case, they also have a variety of educations and degrees that mirror the manifold facets of the field. Moving beyond the regarded examples where social workers took an active part, we can see the same diversity within other professional groups. ‘Teacher’ is an overarching term, but specialized language teachers in upper secondary school do not obviously identify themselves with pre-school teachers. A general practitioner in medicine is a medical doctor but could emphasize either similarities with or differences from a surgeon. This kind of reasoning could be developed and used as a frame for further reflections on whether the professional identification for social workers benefits from an idea of keeping the profession united.

We might be at a stage of knowledge on and development of the social work profession where we could benefit stronger from the possibilities of creating structured distinctions between the different social work identities. This

could be a way of letting the social work roles with a stronger position in society serve as 'role models' and ideals within the ongoing struggles for better preconditions for social work, so that the professional knowledge and ideas could be developed further for the benefit of people in society.

References

Abbott, Andrew D. (1988): The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: University of Chicago Press.

Arbetsmiljöverket (2018): Projektrapport "Socialsekreterares arbetsmiljö". [Report: "Social Workers Working Environment in the Social Services"] Stockholm: Arbetsmiljöverket.

Bengtsson, Mikael (2020): Karriär och profession: om positioner, statushierarki och mobilitet inom socionomyrket. [Career and Profession: Positions, Status Hierarchy and Mobility in the Profession of Social Work] Lund: Lund University.

Brante, Thomas (2013): The Professional Landscape: The Historical Development of Professions in Sweden. In: Professions and Professionalism, 3, 2, pp. 1–18.

Brante, Thomas/Svensson, Kerstin/Svensson, Lennart G. (eds.) (2019a): Det professionella landskapets framväxt. [The Emergence of the Professional Landscape] Lund: Studentlitteratur.

Brante, Thomas/Svensson, Kerstin/Svensson, Lennart G. (eds.) (2019b): Ett professionellt landskap i förvandling. [The Change of a Professional Landscape] Lund: Studentlitteratur.

Evetts, Julia (2006): The Sociology of Professional Groups: New Directions. In: Current Sociology, 54, pp. 133–143.

Evetts, Julia (2013): Professionalism: Value and Ideology. Current Sociology, 61, 5–6, pp. 778–796.

Flexner, Abraham (1915): Is Social Work a Profession? Social Welfare History Project, pp. 576–590. http://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915 [Access: 12.12.22].

Fournier, Valerie (1999): The Appeal to 'Professionalism' as a Disciplinary Mechanism. In: The Sociological Review, 47, 2, pp. 280–307.

Freidson, Eliot (2001): Professionalism: The Third Logic. Chicago: University of Chicago Press.

George, Alexander/Bennett, Andrew (2005): Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. Cambridge/Mass.: MIT Press.

International Federation of Social Workers (IFSW) (2014): Global Definition of the Social Work Profession. https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/[Access: 12.12.22].

International Federation of Social Workers (IFSW) (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles. https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/[Access: 12.12.22].

Jacobsson, Katarina/Meeuwisse, Anna (2020): ‘State Governing of Knowledge’ – Constraining Social Work Research and Practice. In: European Journal of Social Work, 23, 2, pp. 277–289.
Larson, Magali Sarfatti (1977): The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press.
Noordegraaf, Mirko (2007): ‘From “Pure” to “Hybrid” Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains’. In: Administration & Society, 39, 6, pp. 761–785.
Parsons, Talcott (1939): The Professions and Social Structure. In: Social Forces, 17, 4, pp. 457–46.
Payne, Malcolm (2006): What is Professional Social work? Bristol: Policy Press.
Ritzer, George (1975): Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber. In: Social Forces, 53, 4, pp. 627–634.
Scott, W. Richard (2008): Lords of the Dance. Professionals as Institutional Agents. In: Organization Studies, 29, 2, pp. 219–238.
Svensson, Kerstin (2019): Socionomers syn på sin yrkesroll och organisation: En jämförande enkätstudie 2008 och 2018. [Social Workers’ Views of their Professional Roles and Organizations: A Comparative Survey 2008 and 2018] Lund: Lund University, School of Social Work.
Wilensky, Harold L. (1964): The Professionalization of Everyone? In: American Journal of Sociology, 70, 2, pp. 137–158.
Weber, Max (1964): The Theory of Social and Economic Organization. New York: Free Press.

Jenseits wissenschaftlichen Wissens – Wissensarten und Professionalität

Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann

Das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit stützt sich auf unterschiedliche Wissensarten, auch auf nichtwissenschaftliches Wissen. Jene weiteren Wissensarten stehen im Zentrum dieses Beitrags. Unter Verweis auf den deutschsprachigen Fachdiskurs sowie vor dem Hintergrund einer eigenen Konzeptualisierung sozialarbeiterischer Professionalität werden die Verfasstheit dieses Wissens sowie dessen Bildung diskutiert.

1. Einleitung

Der Titel unseres Beitrages stellt einen Zusammenhang zwischen Wissensarten und Professionalität her. In Anbetracht der Weitläufigkeit des Themas stellen wir im Folgenden nur jene Aspekte dar, die uns aufgrund unserer Forschungsbefunde besonders relevant erscheinen. Während die Medizin, die Jurisprudenz und die Theologie professionstheoretisch als „klassische" Professionen gelten, herrscht in Bezug auf den Status weiterer Berufe, dazu zählt die Soziale Arbeit, Uneinigkeit darüber, wie sie zu klassifizieren sind. Unser Interesse gilt nun weniger dieser unterschiedlich begründeten Einordnung als vielmehr der Bestimmung der Strukturlogik professioneller Praxis und – davon ausgehend – der Bestimmung von Professionalität und professionellem Handeln. Wir schließen uns diesbezüglich Oevermann (1996) an, der die gemeinsame Strukturlogik der sogenannten klassischen Professionen und weiteren, von ihm als professionalisierungsbedürftig charakterisierten Berufen herausgearbeitet hat: Sie alle sind mit der Bearbeitung von Krisen befasst, die sowohl für eine konkrete Lebenspraxis als auch für die Gesellschaft von Bedeutung sind. Das professionelle Handeln ist vor diesem Hintergrund im Kern auf die Unterstützung einer Lebenspraxis bei der Bewältigung ihrer Krise ausgerichtet. Bei dieser Lebenspraxis kann es sich um eine Einzelperson, eine Gruppe oder eine Gemeinschaft handeln. Krisen in diesem Verständnis kennzeichnet, dass sie mit einer Einschränkung der Autonomie der jeweiligen Lebenspraxis verbunden sind. Sie können von dieser nicht aus eigener Kraft überwunden werden, sondern verlangen eine spezifische Expertise und Kompetenzen, die

über die Routinen, das Wissen und das Alltagshandeln der in der Krise stehenden Lebenspraxis hinausgehen (vgl. Oevermann 1996: 82ff.).

Weitere Merkmale der Strukturlogik professioneller Praxis sind, dass sich das Handeln mit Bezug auf Fachwissen, für das wissenschaftliches Wissen wesentlich ist, begründen muss sowie dass das professionelle Handeln selbst krisenhaft ist, indem nämlich in die offene Zukunft hinein entschieden wird, ohne Gewissheit über den Ausgang haben zu können. Das professionelle Handeln hat insofern stets das Potenzial zu scheitern oder die Krise gar zu verschlimmern. Dennoch muss (auch) auf unsicherer Basis gehandelt werden (etwa im Fall eines medizinischen Notfalls), wobei die Begründung nachträglich zu leisten ist. Hierfür muss sich das professionelle Handeln auf Maßstäbe und Kriterien für die Richtigkeit der getroffenen Entscheidungen stützen können.

Zwar können in begrenztem Maße innerhalb der Berufspraxis selbst Problemlösungen entwickelt und erprobt werden, wesentlich kommt diese Aufgabe jedoch den Disziplinen zu, die den Professionen jeweils beigeordnet sind.[1] In der Forschung werden methodisch kontrolliert Experimente vorgenommen bzw. Daten aus dem Gegenstandsbereich einer Profession erhoben und ausgewertet. Unter Einsatz wissenschaftlicher Verfahren werden Erkenntnisse generiert, an denen sich das krisenbearbeitende Handeln der Berufspraxis orientieren kann.

Die Leistung, die wissenschaftliche Forschung an dieser Stelle für die Praxis übernimmt, ist also von hohem Wert, jedoch reicht sie zur Entscheidungsfindung und -begründung nicht aus. Zum einen gibt es immer wieder den Fall, dass die Praxis mit Herausforderungen und konkreten Handlungsproblemen konfrontiert wird, für deren Bearbeitung noch keine ausreichenden Wissensgrundlagen entwickelt wurden. Zum anderen kann Wissenschaft aber auch grundsätzlich nur beschränkt Wissen für die Behandlung des konkreten Falles liefern. Die Wissenschaft stellt der Praxis Wissen unterschiedlichen Abstraktionsgrades zur Verfügung. Die Praxis hat jedoch immer mit dem konkreten Fall in seiner Besonderheit zu tun (vgl. z.B. Scherr 2015; Parton 2000). Dieser Besonderheit gilt es bei allen Entscheidungen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass das Handeln und Entscheiden der Praxis neben den wissenschaftlichen Kriterien bzw. Maßstäben immer auch durch fallspezifische Begründungen angeleitet sein müssen. Diese fallspezifischen Begründungen können wissenschaftliche Kriterien modifizieren, ergänzen oder ihnen sogar widersprechen. Während professionstheoretisch betrachtet das Handeln in der professionellen Praxis nichtsdestotrotz auf wissenschaftliche Begründungen und Begründbarkeit verwiesen ist, belegen vielfältige Forschungsbefunde zu professionellen Handlungsfeldern, dass in der Praxis dieses wissenschaftliche Wissen nicht

1 Inwiefern die Wissenschaft der Soziale Arbeit bzw. die Sozialarbeitswissenschaft als eigenständige Disziplin zu verstehen ist, ist eine weitere im Fachdiskurs strittige Frage. Da sie für unsere weitere Betrachtung nicht von Bedeutung ist, gehen wir an dieser Stelle nicht darauf ein.

immer – zumindest nicht immer in expliziter Form – allein oder in dominanter Funktion handlungsleitend oder -begründend eine Rolle spielt (vgl. z.B. Dewe et al. 1992; Cloos/Thole 2007; Böhle 2010; Gruber 1999; Becker-Lenz/Müller 2009; Rüegger et al. 2019). Vielmehr erweisen sich weitere Wissensarten als bedeutend.

Im Folgenden möchten wir jene weiteren Wissensarten jenseits des wissenschaftlichen Wissens näher beleuchten. Wir werden dabei auch auf Kompetenzen eingehen, die unserer Auffassung nach ebenfalls für das professionelle Handeln notwendig sind und die man nicht oder nur bedingt als Wissen bezeichnen kann.

2. Wissensarten und weitere Handlungsorientierungen

2.1 Fallwissen und Fallverstehen

In Bezug auf die oben erwähnten fallspezifischen Begründungen stellt sich die Frage, wie die Praxis diese gewinnen kann. Grundlegend hierfür ist nach unserer Auffassung das *Fallverstehen* als Gestalterfassung, die im Kern dem entspricht, was in der wissenschaftlichen Forschung Fallrekonstruktion genannt wird (vgl. Oevermann 2000: 152ff.). Auf die professionelle Handlungspraxis bezogen geht es hierbei zum einen darum, gestaltrichtig zu erfassen, wie die Krise entstanden ist und wie sie verfasst ist. Zum anderen richtet sich das Fallverstehen auf die Identifikation vorhandener Potenziale zur Bearbeitung der Krise auf Seiten der jeweiligen Lebenspraxis.

Im Fachdiskurs herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Soziale Arbeit in der Logik einer Hilfe zur Selbsthilfe an die Problemlösungspotenziale von Klient*innen anschließen und diese stärken sollte. Ebenso ist die Perspektive der Klient*innen auf die eigene Situation, deren Zustandekommen und gegebenenfalls wünschenswerte Veränderungen in die Planung und Gestaltung der Unterstützung einzubeziehen. Die Bestimmung der in Hinblick auf die Bearbeitung der jeweiligen Krise notwendigen wissenschaftlichen Wissensbestände sowie die Auswahl konkreter Handlungsmethoden kann sinnvollerweise erst auf der Grundlage dieser Erschließung des Einzelfalls vorgenommen werden. Das durch das Fallverstehen gebildete Wissen wie auch die in Bezug auf den Fall herangezogenen relevanten Wissensbestände werden als *Fallwissen* bezeichnet (Messmer 2017).

2.2 Berufliches Erfahrungswissen

Eine weitere Kategorie von Wissen, die für professionelles Handeln als bedeutend betrachtet wird, ist das sogenannte *Erfahrungswissen*. Dieses kann in berufliches und außerberufliches Erfahrungswissen unterschieden werden. Berufliches Erfahrungswissen besteht z.B. in akkumuliertem Fallwissen, in dem sich bestimmte Muster z.B. der Problemsituationen von Klient*innen oder Wissen über die Folgen von Entscheidungen und Handlungsweisen verdichten. In der Forschung zur Entstehung und Bedeutung von Erfahrungswissen in der Medizin wird dieses Fallwissen, in dem wissenschaftliches Wissen aufgehoben ist, *enkapsuliertes* Wissen genannt (Gruber 1999; Boshuizen/Schmidt 1992). Erfahrungswissen besteht aber auch aus Wissen über die Arbeitsweisen von Kolleg*innen innerhalb der Organisation sowie über die Arbeitsweisen anderer Organisationen oder von Berufsangehörigen, mit denen man zu tun hat. Aus Erfahrung gebildetes Wissen kann insofern als Quelle von Handlungssicherheit in der Zusammenarbeit mit Klient*innen sowie mit Fachkräften innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation betrachtet werden. Zudem unterstützt es die Wahl, Anwendung und gegebenenfalls die Modifikation von Methoden.

2.3 Außerberufliches Erfahrungswissen und Deutungsmuster

Neben dem beruflich erworbenen Erfahrungswissen spielt auch *außerberuflich erworbenes Erfahrungswissen* eine wichtige Rolle. Wir alle wissen, wie man einen Computer oder ein Telefon bedient oder kennen die Stadt, in der wir arbeiten. Neben solchem *Alltagswissen* verfügen wir über Annahmen über die Welt und über verinnerlichte Modelle von sozialer Praxis, die wir im Laufe der Sozialisation erworben haben. Solche Modelle sind strukturiert durch Werte und Normen, die wir kennen bzw. in Gestalt von *Deutungsmustern* verinnerlicht haben. Deutungsmuster sind reflexiv nur beschränkt zugängliche Gebilde, die das Denken und Handeln (mit-)bestimmen (vgl. Oevermann 2001). Ihre Bedeutung erweist sich insbesondere im Kontext von Krisen: Sie repräsentieren „feststehende, voreingerichtete Interpretationsmuster“, die in Bezug auf in ihrer Typik wiederkehrende Probleme benötigt werden, „um auf einem Grundstock von Überzeugungen auffußend mit einer je eigenen Problemlösung beginnen zu können oder um von vornherein die Krise gar nicht erst als Krise aufkommen zu lassen. Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne dass jeweils ihre Geltung neu be-

dacht werden muß“ (ebd.: 38). Somit wird deutlich, dass ein Verfügen über diese Werte, Normen, Modelle und Muster einerseits wichtig ist, um überhaupt handlungsfähig zu sein, dass aber andererseits auch die Gefahr besteht, dass (unbewusst) eigene Überzeugungen und Annahmen über die Welt in unangemessener Weise auf die Situation von Klient*innen bezogen werden.

In verschiedenen Forschungsprojekten, die wir gemeinsam sowie in Zusammenarbeit mit weiteren Kolleg*innen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit durchgeführt haben, zeigte sich, dass außerberufliche Erfahrungen, persönliche Wertbezüge und biografisch gebildete Deutungsmuster das Handeln und Entscheiden von Fachkräften mitbestimmen und sich gegenüber der impliziten oder expliziten Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen sogar häufiger nachweisen lassen (z.B. Becker-Lenz et al. 2015; Becker-Lenz/Müller 2009; Müller-Hermann/Amez-Droz 2021).

Dabei können außerberufliches Erfahrungswissen und Deutungsmuster mehr oder weniger gut mit fachlichen und berufsethischen Standards übereinstimmen. Dies zeigt sich vielfach bereits in den Motivdarlegungen, die an vielen Hochschulen im Zuge der Bewerbung um einen Studienplatz verlangt werden (vgl. Müller-Hermann 2012: 67ff.).

2.4 Wissen zu Institutionalisierungen des Praxisfeldes und des Berufs

Eine weitere Wissensgrundlage der Berufspraxis ist *Wissen zu Institutionalisierungen des Praxisfeldes und des Berufs*. Dazu zählen wir die Kenntnisse über die Rechtsgrundlagen der Berufsausübung und des jeweiligen Praxisfeldes, ferner Wissen über die Verfasstheit des Praxisfeldes, das heißt zu den Organisationstypen und ihren Aufgaben und Funktionsweisen, Wissen zu sämtlichen Regelungen, die im Praxisfeld relevant sind, z.B. Finanzierungsmodalitäten, außerdem Wissen zu den von Berufsverbänden entwickelten berufsethischen Regelungen, den Berufskodizes und weiteren Dokumenten.

2.5 Intuition

Gigerenzer (2008) zufolge kann *Intuition* als eine Art Heuristik verstanden werden, die es erlaubt, in Bezug auf Situationen, die aufgrund unzureichender Informationslage schlecht beurteilbar sind, dennoch erfolgversprechende Entscheidungen zu treffen. Dabei wird statt auf eine Vielzahl von Informationen auf einen erfahrungsgemäß brauchbaren Indikator zurückgegriffen.

> „Intuitionen, die sich nur auf einen einzigen guten Grund stützen, sind in der Regel zutreffend, wenn es darum geht, die Zukunft vorherzusagen (oder einen unbekannten gegenwärtigen Zustand), diese Zukunft aber schwer vorhersehbar und die relevante Information beschränkt ist. Solche Intuitionen sind auch ökonomischer in der Verwendung von Zeit und Information. Eine komplexe Analyse dagegen zahlt sich aus, wenn es gilt, die Vergangenheit zu erklären, wenn die Zukunft in hohem Masse vorhersagbar ist oder wenn reichlich Information vorliegt" (ebd.: 163).

Gigerenzer hat für eine Reihe von sehr unterschiedlichen Entscheidungsproblemen (u.a. ökonomische, juristische, medizinische) zeigen können, worin diese Intuitionen bzw. Heuristiken bestehen bzw. wie sie funktionieren. Für die Soziale Arbeit liegen jedoch noch kaum Forschungsarbeiten dazu vor. Solange das so ist, muss Intuition in Bezug auf die Soziale Arbeit als eine Art Blackbox gelten, die zwar eine Rolle spielen mag, jedoch bislang in ihrer Funktionsweise unverstanden ist.

Eigene Forschungsergebnisse (z.B. Bastian et al. 2018) zeigen für die Soziale Arbeit, dass Fachkräfte in Bezug auf Beurteilungen von Problemlagen sowie auch bei der Begründung ihres Vorgehens auch auf ihre Intuition oder ihr Bauchgefühl verweisen. Dabei scheint es aber nicht nur darum zu gehen, einen zentralen Indikator für eine anstehende Entscheidung zu nutzen. Beispielsweise äußert sich ein Sozialarbeiter in einem unserer Projekte dahingehend, dass er im Gespräch mit Klient*innen intuitiv Ansatzpunkte bei seinen Gegenübern erkenne, um sie für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Außer, dass sie sich dabei auf ihre teils umfangreiche Fallerfahrung stützen, können die Fachkräfte nicht angeben, worin diese Intuition genau besteht oder wie sie funktioniert.

2.6 Der professionalisierte/professionelle Habitus

Mit der eingangs vorgenommenen Bestimmung der Sozialen Arbeit als krisenbearbeitende Praxis schließen wir an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns an (vgl. 1996, speziell für die Soziale Arbeit 2000, 2013). Die professionalisierte Interventionspraxis wird darin in verschiedener Hinsicht als nichtstandardisierbar charakterisiert (vgl. Oevermann 2013: 122ff.):

1. „[…] die Interventionspraxis [muss] mit einer triftigen Diagnose der Krisenkonstellation, also dem Problem des jeweiligen Klienten in seiner Lebenspraxis beginnen […]. Diese Diagnose wäre von vornherein schief und verzerrt, wenn sie ausschließlich durch formelle Subsumtion unter vorgefasste Kriterien hergestellt würde. Für ihre Gültigkeit ist ganz entscheidend, dass die jeweils einzigartige, auf Individuierung zurückgehende Subjektivität in ihrer

Dialektik von Allgemeinem und Besonderem statt durch Subsumtion durch Rekonstruktion ihrer Fallstruktur erst begriffen wird" (ebd.: 123).

2. Fachspezifisches, wissenschaftliches Wissen muss fallspezifisch „übersetzt" werden: „Maßnahmen [müssen] in den fallspezifischen, lebensgeschichtlichen Kontext der betroffenen Lebenspraxis so rückübersetzt werden, dass sie dort an die konkreten fallspezifischen Konstellationen anknüpfen können und von der Lebenspraxis selbst auch praktisch folgenreich angeeignet werden können" (ebd.).
3. Um zu verhindern, dass die erfolgreiche Hilfe zu einer Abhängigkeit und insofern zu einem Autonomieverlust führt, muss die Intervention in ein Arbeitsbündnis eingebettet sein, für das die eigeninteressierte Mitwirkung im Rahmen der Möglichkeiten der in der Krise stehenden Lebenspraxis grundlegend ist. Ein solches Arbeitsbündnis verweigert sich „grundsätzlich strukturlogisch der Standardisierung" (ebd.: 124).

Oevermann leitet aus diesen Handlungsanforderungen der professionellen Praxis die Notwendigkeit eines professionalisierten Habitus[2] auf Seiten der Professionellen ab. Dieser soll die Souveränität und die Zuversicht verleihen, auch unter der Bedingung von Ungewissheit in die offene Zukunft hinein Entscheidungen fällen und handeln zu können.

Ähnlich wie in der Habituskonzeption Bourdieus (1974) bildet der Habitus bei Oevermann ein generatives Strukturmuster, welches die Wahrnehmung, die Denkprozesse, Entscheidungen und das konkrete Handeln bestimmt und weitgehend unbewusst bleibt (Oevermann 2001: 45). Mit Blick auf die skizzierten Wissensarten und Orientierungen, die professionelles Handeln mitbestimmen, kann davon ausgegangen werden, dass der Habitus einer Person ebenfalls mitbestimmt, auf welche Wissensarten diese sich in ihrem Handeln tendenziell stützen wird.

Oevermann (2009) geht in mehreren Publikationen auf die Soziale Arbeit, deren strukturelle Verfasstheit aus professionstheoretischer Perspektive, die Notwendigkeit von Arbeitsbündnissen als spezifischem Modus der Arbeitsbeziehung und darauf bezogene Hindernisse in der Sozialen Arbeit ein. Eine Konkretisierung von Elementen einer der sozialarbeiterischen Praxis angemessenen Habitusformation nimmt er indes nicht vor. Allerdings wird seine Argumentation im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit aufgegriffen und es liegen Vorschläge dazu vor, welche Kompetenzen, Denk- und Handlungsweisen sowie Wertbindungen Fachkräfte der Sozialen Arbeit verinnerlicht haben sollten und

---

2 Oevermann verweist mit dem Begriff des „professionalisierten" Habitus nach unserem Verständnis darauf, dass der Gesamthabitus einer Person sich in Bezug auf die für die Berufsausübung relevanten Anteile transformiert. In unserer daran anschließenden Konzeptualisierung sozialarbeiterischer Professionalität verwenden wir davon unterschieden den Begriff des „professionellen" Habitus, um das Ergebnis dieser von Oevermann begründeten Modifikation idealtypisch inhaltlich zu bestimmen.

welche Bedeutung hierbei wissenschaftlichem Wissen und weiteren Wissensarten zukommt. Wir können an dieser Stelle nur auf Arbeiten von Kolleg*innen verweisen, wie die von Peter Schallberger (2013), Ulrike Nagel (1997) und Karl-Friedrich Bohler (2006). Nachfolgend skizzieren wir unsere eigene Position und entwickeln einige Überlegungen in Bezug auf den Stellenwert unterschiedlicher Wissensarten und Handlungsorientierungen.

3. Ein Professionsideal

Im Anschluss an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns (1996) und auf der Basis eigener Forschungsbefunde haben wir Grundlagen eines „Professionsideals“ für die Soziale Arbeit entwickelt und sind stetig dabei, dieses in unterschiedlichen Forschungsprojekten, teils gemeinsam, teils unabhängig voneinander, weiterzuentwickeln. Zentral für unsere Position ist die bereits mehrfach genannte Annahme, dass die Soziale Arbeit im Kern mit der Bearbeitung von Krisen befasst ist, welche nicht standardisiert erfolgen kann, sondern die Habitualisierung spezifischer Kompetenzen und Wertorientierungen verlangt.

Im Rahmen einer empirischen Studie, die auf die Rekonstruktion von studienbegleitenden Bildungsprozessen ausgerichtet war (Becker-Lenz/Müller 2009), standen wir vor der Notwendigkeit, die Ausprägung des professionellen Habitus für die Soziale Arbeit inhaltlich bestimmen zu müssen und grundsätzlich zu prüfen, inwiefern die skizzierten Annahmen der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie mit den spezifischen Anforderungen sozialarbeiterischer Praxis korrespondierten. Wir haben typische Handlungsanforderungen anhand von Fallakten und Interaktionsprotokollen aus den berufspraktischen Ausbildungsanteilen der Studierenden im Rahmen eines dualen Studiums rekonstruiert und darauf bezogen Aussagen zu notwendigen Kompetenzen und angemessenen Umgangsweisen entwickelt. Verstanden als Kompetenzbegriff, umfasst ein professioneller Habitus in der Sozialen Arbeit nach unserem Dafürhalten die folgenden Aspekte:

- *Die Bindung an ein Berufsethos*: Wir verstehen darunter die Orientierung des Handelns an der Herstellung bzw. Wiederherstellung von Autonomie und Integrität, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zugleich ist die Soziale Arbeit an die bestehende Rechtsordnung gebunden.
- *Die Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen, verstanden als spezifischer, auf die Bearbeitung von Krisen ausgerichteter Modus einer Arbeitsbeziehung:* Für Arbeitsbündnisse sind – neben weiteren Regeln – die Freiwilligkeit und eigeninteressierte Mitwirkung des Gegenübers zentral, um in der Logik der Hilfe zur Selbsthilfe Autonomie zu stärken und die Gefahr der Chronifizierung der Hilfeabhängigkeit zu vermeiden (vgl. Oevermann 2013).

- *Die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse*: Der jeweilige Fall muss in seiner Konkretheit verstanden und behandelt werden. Dies verlangt die rekonstruktionslogische Erschließung der Entstehung der Krise sowie der beim Gegenüber vorhandenen Ressourcen zur Bearbeitung derselben. Geeignete wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Erklärungen müssen identifiziert und für das Verständnis des Falls genutzt werden.

Die genannten Punkte sind explizit oder implizit mit einigen der zuvor benannten Wissensarten verbunden, allerdings nicht mit allen:

Eine berufsethische Grundhaltung kann inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt sein. Wir haben diesen Vorschlag zu einer Zeit formuliert, in der in der Schweiz berufsethische Papiere in kurzer Zeit geändert wurden, mehrere Verbände mit je eigenen Kodizes fusionierten und berufsethische Grundlagen durch den neu entstandenen heutigen Verband AvenirSocial erst erarbeitet wurden. Von einheitlichen berufsethischen Standards konnte weder auf Verbands- noch auf Fachdiskursebene die Rede sein. Die vorgeschlagene Orientierung an Autonomie und Integrität ergab sich aus unserer Forschungsarbeit, und wir erachten sie mit Blick auf die breiten Handlungsanforderungen unterschiedlicher Felder als geeignet. Wie auch immer inhaltlich gefüllt, setzt eine berufsethische Orientierung ein Wissen um die dieser zugrunde gelegten Werte und Normen voraus.

Ebenso verlangt die Bindung an die geltende Rechtsordnung ein Wissen über die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns. In Bezug auf die beiden genannten Aspekte ist zu ergänzen, dass die berufsethischen Standards und wissenschaftlichen Erkenntnisse in unserer Konzeptualisierung zugleich als Bezugsfolie für Kritik an geltenden Gesetzen und Vorgaben fungiert.[3] Die Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen verlangt unterschiedliche Kompetenzen und verweist auf verschiedene Wissensarten. Sie ist mit dem dritten Punkt, dem Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse, verknüpft, denn um ein Arbeitsbündnis zu gestalten, ist Fallverstehen unerlässlich. Die verfügbaren Informationen zu einem Fall müssen erhoben und gewichtet werden, es muss eine Deutung der spezifischen Fallproblematik vorgenommen werden, für die wissenschaftliches Wissen allein nicht ausreicht. Hier kommen die oben beschriebene Berufserfahrung und die in Forschungsprojekten immer wieder auftauchende Bedeutung von Intuition (Bastian et al. 2018) ins Spiel. Unsere Konzeptualisierung von Professionalität kennzeichnet deutlich, dass wissenschaftliches Wissen in Bezug auf alle genannten Aspekte eines professionellen Habitus (Ethos, Arbeitsbündnis und Fallverstehen) hochbedeutend, wenn auch nicht hinreichend ist. Ebenso sollte deutlich geworden sein, dass die hier idealtypisch beschriebene Habitusformation mit einer Präferenz für bestimmte Methoden kor-

3 Diesbezüglich besteht eine gewisse Gemeinsamkeit mit dem dritten Mandat bei Staub-Bernasconi (vgl. 2007: 198ff.).

respondiert und mit anderen – vor allem stark auf Standardisierung ausgelegten Verfahrensweisen – nicht kompatibel ist (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2016).

Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Wissensarten, Kompetenzen und Orientierungen zueinander stehen und wie sie gebildet werden können.

4. Unterschiedliche Gewichtung von Wissensarten in Professionalitätskonzeptionen und Theorien Sozialer Arbeit

Nicht nur im Hinblick auf die Soziale Arbeit, sondern auch für verwandte Berufe gewichten Professionalitätskonzeptionen bzw. -theorien die dargestellten Wissensarten unterschiedlich.

Oevermann (1996, 2002) stellt den Begriff des professionellen Habitus hinsichtlich der nichtstandardisierbaren Handlungsvollzüge ins Zentrum. Das von Schön (1983) stammende Konzept des „knowing in action“ und „reflection in action“ beschreibt erfahrungsbasierte Aspekte des problemlösenden Handelns, die vor allem in Situationen der Ungewissheit zum Tragen kommen, in denen standardisiertes Fachwissen nicht weiterhilft. Böhle (2004) vertritt das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns, das funktional für die Bewältigung von nichtstandardisierbaren Situationen ist. Das Handeln wird darin als dialogisch-interaktiv beschrieben und beruht auf einer komplexen sinnlichen Wahrnehmung, subjektivem Empfinden. Das Denken ist bildhaft-assoziativ auf der Basis von Erfahrungswissen. In der Interaktion mit Klient*innen ist eine persönliche, auf Empathie beruhende Beziehung von Bedeutung. Dewe (2012) weist auf die Bedeutung von organisationalen Routinen und Konventionen hin. Konzeptionen einer Evidence-based Practice (vgl. z.B. Mullen et al. 2007) stellen das wissenschaftliche Wissen in den Vordergrund, zum Teil wird die Relevanz anderer Wissensarten aber durchaus anerkannt. Für die Konzeption einer Sozialpädagogik der Lebensalter von Böhnisch (2017: 287, 300ff.) spielt wissenschaftliches Wissen als Bestandteil einer fachlich-rationalen Kompetenz eine wichtige, die Fachkräfte orientierende und entlastende Rolle, es dient unter anderem dazu, den Fall in allgemeine Kategorien einzuordnen, die Fallproblematik und das Handeln von Klient*innen zu verstehen und zu strukturellen Bewältigungsproblemen in Beziehung zu setzen. Auch in Thierschs (2020: 32) Konzept einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist wissenschaftliches Wissen zentral bei der Klärung der Alltagsverhältnisse und Situationen. Gleichwohl hält Thiersch es für notwendig, dass die Fachkräfte

über eine spezifische Haltung bzw. einen Habitus im Sinne einer Grundeinstellung in Bezug auf Wissen, Fühlen und Handeln (ebd.: 40) verfügen.

5. Bildung, Verwendung und Relationierung des Wissens

Grundsätzlich lässt sich zwischen Wissen unterscheiden, das man sich in Lernprozessen aneignen kann, Wissen, das man im Vollzug einer Praxis erwirbt, und einem Können, das sich in der Auseinandersetzung mit Anforderungen einer Praxis bildet.

Wissen über die Institutionalisierungen eines Praxisfeldes und wissenschaftliches Wissen kann man sich gut durch Lernen im Studium aneignen. Berufliches Erfahrungswissen wird in der Praxis erworben, außerberufliches Erfahrungswissen bzw. Alltagswissen außerhalb dieser Praxis. Der Erwerb dieses Wissens ist an den Vollzug von Praxis, nicht aber an spezifische Herausforderungen oder Krisen gebunden. Hingegen verläuft die Bildung eines professionellen Habitus nur über die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Berufspraxis. Obgleich begründet angenommen werden kann, dass sich diese Habitusbildung zu wesentlichen Teilen in der Ausübung der beruflichen Praxis vollzieht, schätzen wir ein, dass auch der Ausbildung diesbezüglich eine wichtige Bedeutung zukommt. Befunde der empirischen Forschung, auch unserer eigenen (Becker-Lenz/Müller 2009), die dem Hochschulstudium auf der Ebene des Habitus keine oder kaum eine verändernde Wirkung attestieren, stehen hiermit nicht prinzipiell in Widerspruch, sie weisen vielmehr darauf hin, dass ein professioneller Habitus als Bildungsziel im Studium bisher nicht hinreichend systematisch verankert ist. Wir plädieren dafür, dass das Studium die Bildung einer in Hinblick auf die Anforderungen der professionellen Praxis angemessenen Habitusformation und ebenso habitualisierte Elemente, die der professionellen Bearbeitung dieser Anforderungen hinderlich wären, zu Bewusstsein bringen und somit der Reflexion und nach Möglichkeit auch der Transformation zugänglich machen sollte. Wie dies curricular konkret zu gestalten ist, ist eine zentrale Frage, auf die wir an dieser Stelle nicht näher eingehen können. Vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten professionstheoretischen Bestimmung eines professionellen Habitus kann jedoch festgehalten werden, dass Lehrveranstaltungen und Settings, die Krisen auf Seiten der Studierenden evozieren oder in denen solche reflektiert und bearbeitet werden können, sich in Hinblick auf die Reflexion und Veränderung von Habitusformationen eignen (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 45ff.).

Hinsichtlich der Verwendung der verschiedenen Wissensarten stellt sich in der Logik der meisten Professionalitätskonzeptionen das Problem, dass

mehrere als erforderlich betrachtete Wissensarten in irgendeiner Weise verbunden werden müssen. Wie dies geschehen kann, wird im Fachdiskurs kontrovers diskutiert. Ältere Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Transfers (Lüders 1987) sind vielfach kritisiert worden (vgl. z.B. Dewe et al. 1992). Aus der Kritik und Problematisierung einer „naiven Transfermentalität“ (ebd.: 71ff.) entwickelte sich die Konzeption der Relationierung von verschiedenen Wissensbeständen durch die Fachkräfte in der Berufspraxis. Reflexive Praktiker*innen setzen unterschiedliche Wissens- und Könnensformen in Relation zueinander und reflektieren ihr Tun. Das durch die Relationierung neu entstehende Wissen wird Professionswissen genannt (vgl. z.B. Dewe 2012; Dewe/Otto 2012). Neben dieser Konzeption des Relationierungsbegriffs von Dewe gibt es weitere Vorschläge zur Konzeption von Relationierung (Kunz 2015; Staub-Bernasconi 2012) bzw. zur Hybridisierung von Wissen aus der Kooperation von Wissenschaft und Praxis (Gredig/Sommerfeld 2010; Sommerfeld 2014).

Konsens besteht heute darin, dass nicht von einem einfachen Wissenstransfer von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Problemstellungen ausgegangen werden kann, sondern dass Fachkräfte in der Berufspraxis wissenschaftliches Wissen autonom, selektiv und es transformierend benutzen.

In unseren Untersuchungen sehen wir Hinweise darauf, dass eine Modellvorstellung aus der Forschung zur Wissensbildung in der Medizin wegweisend ist. Gemäß Schmidt und Boshuizen (Boshuizen/Schmidt 1992; Schmidt/Boshuizen 1993) verbindet sich bei Mediziner*innen das berufliche Erfahrungswissen über Krankheiten mit wissenschaftlichem Wissen im Gedächtnis zu „illness scripts“. In diesen Skripten ist wissenschaftliches Wissen in erfahrungsbasiertes, generalisiertes Wissen über typische Fälle bzw. typische Patient*innen eingelagert. Es ist für die Diagnose und Behandlung von Krankheiten von großer Bedeutung. Wissenschaftliches Wissen als explizite Begründungsbasis für das Handeln steht zwar immer noch zur Verfügung, bleibt aber im Hintergrund. Dieses Modell könnte auch für die Soziale Arbeit zutreffen. Insgesamt wissen wir jedoch noch zu wenig über diese Relationierungsvorgänge. Forschung müsste hier mehr Licht ins Dunkel bringen. Diese Beleuchtung wäre für die Ausbildung, zur Klärung von strittigen Fragen zwischen Professionalitätskonzeptionen und insgesamt für das Verhältnis von Disziplin und Profession sicherlich sehr förderlich.

Literatur

Bastian, Pascal/Schrödter, Mark/Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel/Grosse, Martin/Hunold, Martin/Rüegger, Cornelia (2018): Bauchgefühle in der Sozialen Arbeit. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische

Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 128–141.

Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel/Rüegger, Cornelia (2015): Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. Einblick in eine empirische Analyse im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In: neue praxis 3, S. 270–279.

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.

Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2016): Wirkung ist nicht alles – Methodenwahl erfordert Theorien bzw. Professionalitätskonzeptionen. In: Sozialmagazin 9/10, S. 80–87.

Böhle, Fritz (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt – Die Unplanbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgeleitetes Arbeiten. In: Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren – Fachübergreifendes erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. Wiesbaden: VS, S. 12–54.

Böhle, Fritz (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, Stefan/Ehmer, Susanne (Hrsg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–54.

Bohler, Karl Friedrich (2006): Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. In: Sozialer Sinn 7:1, S. 3–33.

Böhnisch, Lothar (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim: Beltz Juventa.

Boshuizen, Henny P.A./Schmidt, Henk G. (1992): On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. In: Cognitive Science 16:2, S. 153–184.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cloos, Peter/Thole, Werner (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence-based Practice. In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hrsg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60–74.

Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–128.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: VS, S. 70–91.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–218.

Gigerenzer, Gerd (2008): Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Goldmann.

Gredig, Daniel/Sommerfeld, Peter (2010): Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger

(Hrsg.): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, S. 83–98.

Gruber, Hans (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.

Kunz, Regula (2015): Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Eine empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes. Basel: Universität Basel (Dokumentenserver), https://edoc.unibas.ch/38583/ [30.10.2022].

Lüders, Christian (1987): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33:5, S. 635–653.

Messmer, Heinz (Hrsg.) (2017): Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Mullen, Edward, J./Bellamy, Jennifer, L./Bledsoe, Sarah, E. (2007): Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hrsg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–25.

Müller-Hermann, Silke (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Müller-Hermann, Silke/Amez-Droz, Pascal (2021): Entscheidungsfindung in der Krise – Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit in der COVID-19-Pandemie. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Zeiten der Covid-19 Pandemie, S. 19–24, https://szsa.ch/covid19_19-24/ [30.10.2022].

Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–50.

Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen: VS.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58–156.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1:1, S. 35–81.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.

Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit.

Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.

Parton, Nigel (2000): Some Thoughts on the Relationship between Theory and Practice in and for Social Work. In: British Journal of Social Work 30, S. 449–463.

Rüegger, Cornelia/Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel (2019): Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit. In: Hollenstein, Lea/Kunz, Regula (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 53–74.

Schallberger, Peter (2013): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–296.

Scherr, Albert (2015): Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–187.

Schmidt, Henk G./Boshuizen, Henny P. A. (1993): On acquiring expertise in medicine. In: Educational Psychology Review. Special Issue: European educational psychology 5:3, S. 205–221.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot: Basic Books.

Sommerfeld, Peter (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern: Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen: Barbara Budrich, S. 133–155.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern: Haupt-Verlag.

Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie zwischen wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–186.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Weinheim: Beltz Juventa.

Kollektive Praxis – geteiltes Wissen – Fachlichkeit. Professionalität und Professionalisierung Sozialer Arbeit in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Sonja Kubisch

1. Einleitung

Was professionelles Handeln im Allgemeinen und in der Sozialen Arbeit im Speziellen charakterisiert, dazu gibt es inzwischen einen breiten Diskurs, in dem bei aller Differenz zwischen beispielsweise strukturtheoretischen, interaktionistischen, kompetenztheoretischen oder wissenssoziologischen Ansätzen doch auch viele Übereinstimmungen erkennbar sind. Diese betreffen etwa den Ausgangspunkt professionellen Handelns, die Spannungsverhältnisse, in denen sich Professionalität bewegt, sowie den zum Umgang mit daraus resultierenden Ungewissheiten erforderlichen professionellen Habitus (vgl. zusammenfassend z.B. Cloos 2010; Köngeter 2017; Motzke 2014).

Unübersichtlicher wird es, wenn man die Frage fokussiert, auf welches *Wissen* in der Praxis Sozialer Arbeit zurückgegriffen wird, wie Wissen im Handeln der Fachkräfte entsteht und in welcher Weise Wissen ihre Praxis orientiert. Wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen, propositionales Wissen, implizites Wissen, Fallwissen, Professionswissen – das sind nur einige Begriffe, die verwendet werden, wenn es darum geht, das Wissen genauer zu bestimmen, das professionelles Handeln fundiert.

Der vorliegende Beitrag wendet sich diesem Themenkomplex zu. Dabei wird eine Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung eingenommen, die sich in jüngerer Zeit im Zusammenspiel verschiedener rekonstruktiver, auf der Basis der Dokumentarischen Methode durchgeführter Studien und (meta-)theoretischer Reflexionen entwickelt hat und sich als *praxeologisch-wissenssoziologisch* bezeichnen lässt (vgl. z.B. Bohnsack 2020; Bohnsack et al. 2022; Franz/Kubisch 2020; Kubisch 2018; Kubisch/Franz 2022). Diese Perspektive ist hier vor allem deshalb von Interesse, weil sie das *geteilte Wissen* fokussiert. Dabei werden verschiedene Wissensarten systematisch in Bezie-

hung zueinander gesetzt und Professionalität wird im Verhältnis zur Organisation bestimmt.[1]

Im Folgenden wird zunächst kurz umrissen, was *professionelles Handeln* in der Sozialen Arbeit charakterisiert (2.). In dem darauf folgenden Kapitel werden verschiedene *Wissensarten* differenziert, die im Diskurs zu Professionalität und Professionalisierung eine Rolle spielen, etwa das wissenschaftliche Wissen, das Erfahrungswissen und das Professionswissen. In der Auseinandersetzung mit dem bisherigen Wissensdiskurs wird ein praxeologisch-wissenssoziologisches Verständnis von Professionalität und Professionalisierung konturiert. Im Sinne einer vertiefenden Betrachtung des geteilten Wissens werden schließlich Professionsmilieus und -kulturen im Hinblick auf Fragen der Fachlichkeit thematisiert (3.). Der Beitrag endet mit einer Reflexion der Erforschung des Handelns und Wissens im Kontext Sozialer Arbeit und zeigt dabei Perspektiven für die weitere Forschung auf (4.).

2. Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit

Im Diskurs zu Professionalität und Professionalisierung Sozialer Arbeit ist weitgehend unbestritten, dass professionelles Handeln dort gefragt ist, wo lebenspraktische Probleme bzw. Krisen (stellvertretend) zu bearbeiten sind, die von den jeweils Betroffenen allein nicht zu bewältigen sind und zugleich aus seitens der Gesellschaft und der Profession als relevant angesehenen Problemlagen und Bildungsherausforderungen resultieren. Im Prozess der Problembearbeitung ist in Interaktion mit den jeweiligen Adressat*innen zu (re-)konstruieren, was der Fall ist – eine Aufgabe, die sich ebenso wenig wie die konkrete Intervention standardisieren lässt (Bergmann 2014; Oevermann 2009). Ein mit den Adressat*innen zu etablierendes Arbeitsbündnis[2] bzw. eine Arbeitsbeziehung dient der Sicherung von deren Autonomie und ihrer Partizipation am Hilfeprozess (Oevermann 1997, 2009; Müller 2011; Franz/Sobočan 2018).

---

1 Der Beitrag baut auf Erkenntnissen auf, die gemeinsam mit Julia Franz an anderer Stelle veröffentlicht wurden (Franz/Kubisch 2020; Kubisch/Franz 2022).

2 Im Diskurs zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit wird die von Oevermann eingebrachte psychoanalytisch inspirierte Vorstellung der Etablierung eines Arbeitsbündnisses in verschiedener Hinsicht kritisch gesehen, u.a. weil es in der Praxis Sozialer Arbeit häufig nicht um eine dyadische Beziehung geht, sondern mehrere Akteur*innen einzubeziehen sind, und weil Adressat*innen in manchen Zusammenhängen nicht freiwillig in Kontakt mit Sozialer Arbeit kommen, und eine Herausforderung für Fachkräfte Sozialer Arbeit dann darin besteht, Arbeitsbeziehungen auch in Zwangskontexten zu etablieren (vgl. z.B. Müller 2011; Franz/Sobočan 2018).

In der Sozialen Arbeit sind Fachkräfte in besonderer Weise mit „multiplen Spannungsverhältnissen“ konfrontiert (Franz/Kubisch 2020: 205). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Soziale Arbeit auf verschiedenen Mandaten basiert, unterschiedliche Perspektiven der jeweils zu beteiligenden Akteur*innen und ihres sozialen Umfelds berücksichtigen muss und sich in gesetzlichen, politischen und organisationalen Rahmenbedingungen bewegt, die seitens der Profession nur teilweise zu beeinflussen sind. Diese Rahmenbedingungen stehen nicht selten im Widerspruch zu den Anforderungen, die sich aus Sicht der Adressat*innen und/oder Fachkräfte an die Problembearbeitung stellen, mitunter begrenzen sie die Handlungsmöglichkeiten sogar in einer Weise, die fachlich und professionsethisch nicht mehr zu vertreten ist. Welchen handlungspraktischen und reflexiven Umgang Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen mit diesen Spannungsverhältnissen, den jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme und Veränderung sowie den damit verbundenen Fragen von Macht finden (z.B. Kraus 2016; Staub-Bernasconi 2019), ist entscheidend im Hinblick auf Professionalität.[3]

Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind in ihrer Tätigkeit mit Antinomien bzw. Paradoxien konfrontiert, welche grundsätzlich nicht auflösbar, sondern reflexiv und handlungspraktisch immer wieder neu auszutarieren sind (vgl. z.B. Helsper 2021: 166ff.; Schütze 1992, 2021). Um mit den damit verbundenen Unsicherheiten und Ungewissheiten umzugehen, gilt ein professioneller Habitus als erforderlich (vgl. z.B. Becker-Lenz/Müller 2009; Kubisch 2014). Die Paradoxien resultieren aus den verschiedenen Mandaten, aber auch aus der Notwendigkeit, das im Kontext einer akademischen Ausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen auf konkrete Fälle und lebensweltliche Kontexte zu beziehen (vgl. z.B. Schütze 1992) oder, anders formuliert, das professionelle Handeln an unterschiedlichen Wissensarten zu orientieren.

3. Differenzierungen des Wissens, das professionelles Handeln fundiert

Unterschiedliche theoretische Ansätze geben je verschiedene Antworten darauf, wo und wie das Wissen entsteht, das Professionelle bzw. Fachkräfte Sozialer Arbeit in ihrer Praxis nutzen, und wie es sich zusammensetzt. Nicht selten werden in diesem Zusammenhang Vergleiche zum Wissen anderer Berufe, zum Expert*innen- und zum Laienwissen angestellt.

3 Beispielhaft haben wir das für Soziale Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl gezeigt (Franz/Kubisch 2020).

3.1 Wissenschaftliches Wissen – propositionales Wissen – kommunikatives Wissen

Wissenschaftliches Wissen spielte schon immer eine zentrale Rolle im Diskurs zu Profession, Professionalisierung und Professionalität Sozialer Arbeit. Allerdings hat sich im Laufe der Zeit die Sicht darauf verändert, in welcher Weise es in der Praxis zum Tragen kommt und welche Bedeutung es für die Praxis hat.

In merkmalsorientierten Ansätzen, welche bis in die 1970er/1980er Jahre den Diskurs dominierten, wurde dieses Wissen für relevant erachtet, um Professionen von anderen Berufen zu unterscheiden. Eine Akademisierung von Ausbildungsgängen wurde darum als Voraussetzung für die weitere Professionalisierung angesehen. Es wurde davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Wissen unmittelbar in die Praxis transferiert werden kann, und Professionelle wurden mit Expert*innen gleichgesetzt (vgl. zusammenfassend und kritisch z.B. Pfadenhauer 2003: 35; Schützeichel 2014: 51).

Der weitere Diskurs war von einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen bestimmt. Die dann entwickelten Transformationsmodelle gingen von einer „Strukturdifferenz“ wissenschaftlichen und handlungspraktischen Wissens aus (Dewe et al. 1992: 74) und erkannten an, dass es die Fachkräfte in der Praxis sind, die sich aktiv mit dem wissenschaftlichen Wissen auseinandersetzen und unter den Bedingungen des jeweiligen Praxisfeldes entscheiden, wann und in welcher Weise sie es nutzen; das heißt, sie „rekontextualisieren“ es (vgl. Guile 2014).

Gerade in der Sozialen Arbeit wurde die Gleichsetzung von Fachkräften mit Expert*innen schon früh im Hinblick auf die damit verbundene Entmündigung der Adressat*innen problematisiert (vgl. Illich 1979). Grundsätzlicher wurden in wissenssoziologischer Perspektive Expert*innen und Professionelle analytisch differenziert. Während beide Akteursgruppen über ein wissenschaftliches Spezialwissen in Bezug auf ein breites Problemfeld verfügen, wird dieses Wissen von Expert*innen lediglich in technokratischer Weise angewandt. Im Unterschied dazu sind professionell Tätige mit besonderen Handlungs- und Wissensproblemen befasst; wissenschaftliches Wissen allein reicht hier zur Problembearbeitung nicht aus, vielmehr sind „Kunstfertigkeiten“ (Schützeichel 2014: 50) gefragt, die sich darin zeigen, wie dieses Wissen heuristisch genutzt bzw. mit dem jeweils konkreten Fall in Beziehung gesetzt wird (vgl. auch Schützeichel 2007; Pfadenhauer 2003).

Das wissenschaftliche Wissen behält trotz dieser Differenzierungen im Kontext des Professionalisierungsdiskurses einen hohen Stellenwert. Es wird als bedeutsam für die Urteilskraft der Fachkräfte und die wissensbasierte Begründung und Rechtfertigung ihres Handelns erachtet, das heißt, es erhöht ihre „epistemische Autonomie“ (Schützeichel 2014: 53).

In der Regel wird das wissenschaftliche Wissen dem *propositionalen bzw. deklarativen Wissen* zugeordnet, das sich ohne weiteres explizieren, transferieren und archivieren lässt (vgl. Schützeichel 2018: 13). In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive wird dieses Wissen als *kommunikatives* oder auch *propositionales Wissen* gefasst. Hervorzuheben ist, dass das propositionale Wissen mehr umfasst als wissenschaftliches Wissen, nämlich beispielsweise auch Common-Sense- bzw. Alltagstheorien. Ob und wie aber in der Praxis Sozialer Arbeit auf Alltagstheorien und/oder auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird, macht im Hinblick auf Professionalität einen wesentlichen Unterschied.

3.2 Erfahrungswissen – implizites Wissen – konjunktives Wissen

Das *Erfahrungswissen* wird im Professionalisierungsdiskurs seit einigen Jahren verstärkt thematisiert (Böhle 2009; Schützeichel 2018; Kubisch/Lamprecht 2013). Im Unterschied zum wissenschaftlichen Wissen, das vorrangig im Kontext der Disziplin gebildet wird, entsteht es in der professionellen Praxis und der Auseinandersetzung mit konkreten Fällen. Es ist insofern sowohl eng an den Kontext der Entstehung als auch an die Person gebunden, die über es verfügt (vgl. Schützeichel 2018: 13f.). Als relevant wird es unter anderem für die Einschätzung von und den Umgang mit neuen Fällen angesehen (vgl. Becker-Lenz 2014: 189).

Häufig werden in diesem Zusammenhang Vergleiche zwischen Professionellen und Laien angestellt. Während beide Akteursgruppen über Erfahrungswissen verfügen, reicht das Erfahrungswissen allein nicht für eine professionelle Praxis aus (vgl. Schützeichel 2018: 14). Wimmer (vgl. 1997: 423) hält mit Blick auf professionelle Pädagog*innen fest, dass diese ein die Alltagserfahrungen übersteigendes Wissen benötigten, um eine Situation überhaupt als pädagogische deuten und entsprechend handeln zu können. Unterschiede zwischen Professionellen und Laien sieht er darin, welches Verhältnis sie zum Wissen einnehmen (vgl. ebd.: 427):

> „Im Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, wer der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, muss der professionelle Pädagoge wissen, dass er es nicht weiß und wissen kann“ (ebd.: 431).

Dieses „wissende Nicht-Wissen“ mache demnach den Kern der pädagogischen Profession aus (ebd.) – eine Erkenntnis, die sich durchaus auf die Soziale Arbeit übertragen lässt.

Gerade wenn man in Bereichen forscht, in denen Menschen sich auf der Basis ihres beruflichen Erfahrungswissens freiwillig in der Zivilgesellschaft

engagieren (Kubisch/Störkle 2016, 2018) oder in denen neben Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen auch Honorarkräfte, freiwillig Engagierte und/oder Peerberater*innen[4] tätig sind (Kubisch 2019; Kubisch et al. 2019; Nadai et al. 2005), dann greift die Unterscheidung zwischen professionell Tätigen und Laien zu kurz und es wird deutlich, dass das Erfahrungswissen im Professionalisierungsdiskurs weiterer Differenzierungen bedarf. In gerontologischen und geragogischen Diskursen zum Erfahrungswissen älterer Menschen werden z.B. Alltagswissen, Lebenswissen, Kontextwissen und Fachwissen unterschieden, wobei Letzteres aus beruflichen Erfahrungen, aber auch unentgeltlichen Tätigkeiten in vergleichbaren Bereichen erwachsen kann (vgl. Zeman 2002; Kade 2009; Kubisch/Störkle 2016: 42f.). Analytische Differenzierungen dieser Art können den Blick auf professionelles Handeln und Wissen schärfen. Im Kontext empirischer Studien in den oben genannten Kontexten lassen sich darüber hinaus unterschiedliche Arten und Weisen rekonstruieren, *wie* in der Praxis auf Erfahrungswissen zurückgegriffen bzw. *wie* es von verschiedenen Akteur*innen in die Praxis eingebracht und bewertet wird.[5]

Im Unterschied zum wissenschaftlichen Wissen, das, wie bereits dargestellt wurde, als propositionales oder deklaratives Wissen verstanden wird, wird das Erfahrungswissen als „implizites Wissen“ (Polanyi 1985) bezeichnet, das nicht ohne weiteres kommunizier- und transferierbar ist. Im Sinne Ryles (1969) wird es auch als ein „knowing how“ (im Unterschied zum „knowing that“) angesehen (vgl. Schützeichel 2018: 13).

Während im Professionalisierungsdiskurs mitunter davon ausgegangen wird, dass das implizite Wissen zumindest nachträglich von den Fachkräften in explizites Wissen überführt werden kann (vgl. Dewe 2005: 265), wird in Konzepten impliziten Wissens betont, dass dies nur für einen kleinen Teil dieses Wissens gelte. Nicht explizieren lässt sich etwa Collins (vgl. 2012: 93) zufolge *implizites kollektives Wissen*, das erst bei einer längeren Teilnahme an einer spezifischen Praxis vor Ort entsteht. Während das Implizite in dieser Konzeption „auf die Grenzen der Gemeinschaft bezogen“ ist (Schützeichel 2012: 119), gehen die theoretischen Konzepte des *Habitus* (vgl. Bourdieu 1993, 1998) und des *konjunktiven Erfahrungsraums* (Mannheim 1980) von einer Relevanz strukturidentischer, aber nicht unbedingt persönlich geteilter Erfahrungen für kollektiv geteiltes Wissen und damit verbundene Orientierungen

4 Peerberater*innen sind z.B. in Einrichtungen der Sozialpsychiatrie oder in der Beratung von Menschen mit Behinderung tätig. Sie bringen qua Rolle Erfahrungswissen im Hinblick auf eine eigene psychische Erkrankung oder Behinderung ein.

5 In zwei laufenden Lehrforschungsprojekten der Autorin wenden sich Studierende in unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit in diesem Sinne mit Hilfe von Gruppendiskussionen und narrativ fundierten Leitfadeninterviews jeweils dem Handeln und Wissen von Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen, ehrenamtlich Tätigen bzw. freiwillig Engagierten sowie Peerberater*innen zu. Die Daten werden vergleichend auf der Basis der Dokumentarischen Methode analysiert.

aus. Hieran schließt die praxeologische Wissenssoziologie an. In dieser Perspektive wird das Erfahrungswissen als *konjunktives Wissen* verstanden und analytisch vom kommunikativen Wissen unterschieden. Die Genese des konjunktiven Wissens wird in geteilter Handlungspraxis und in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus gesehen, es ist also von vornherein *im Kollektiven fundiert*. Dieses Wissen ermöglicht es den jeweiligen Akteur*innen, sich (habituell) adäquat an den Praktiken eines milieuspezifischen Zusammenhangs bzw. Feldes zu beteiligen.[6] Sie verfügen um ein „Wissen *um* und *innerhalb* von etwas“ (Bohnsack 2010: 27, Herv. i.O.).

Mit Blick auf Fragen der Professionalisierung macht sich in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive hieran auch die Unterscheidung zwischen Expert*innen und Professionellen fest:

> „Während wir es im Bereich des Expertenwissens mit einem *primordial propositionalen* und prinzipiell explizierbaren Wissen zu tun haben, ist das Wissen des Professionellen primordial ein weitgehend *performatives*, ein *implizites Wissen*“ um Verfahrensweisen, ‚Methoden‘ und um Prinzipien einer *praktischen Diskursethik*“ (Bohnsack 2020: 20, Herv. i.O.).

Als implizites Wissen trägt das Erfahrungswissen dazu bei, neue Situationen zu bewältigen, es kann aber auch ein Hemmnis für den Erwerb neuen Wissens und adäquate Modifikationen der Praxis sein (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007: 58f.). Dies wird verständlich, wenn man sich die Verbindung des impliziten Wissens mit dem Habitus vor Augen führt, der, wie Bourdieu (z.B. 1993: 113f.) herausgestellt hat, träge im Hinblick auf Veränderungen ist.

3.3 Professionswissen – Kollektivität – Organisation

In verschiedenen Ansätzen werden additive Sichtweisen auf das Wissen von Professionellen kritisiert. Dewe und Otto (2018: 1209) konzipieren das *Professionswissen* in ihrem Ansatz der Reflexiven Professionalität als eine „eigenständige[…] ‚dritte[…]‘ Wissensform“, die aus der „Relationierung“ wissenschaftlichen Wissens und praktischen Handlungswissens resultiere.

Auch Schützeichel (2018: 16) versteht das Professionswissen als „originäre Wissensform“. Bezugnehmend auf Daheim (1992) stellt er fest, dass

> „[i]m professionellen Wissen mehrere Horizonte miteinander verschmolzen werden (müssen), das wissenschaftlich generierte Wissen, das professionelle, induktiv durch die Auseinandersetzung mit Einzelfällen gewonnene Erfahrungswissen und schließlich ein Interaktionswissen oder ein Wissen über die lebensweltlichen Sinn-

6 Bourdieu (1993) nennt dies den „sense pratique“, dies wird mit „sozialer Sinn“ ins Deutsche übersetzt.

zuschreibungen, da die Tätigkeit des Professionellen jenseits einer rein technischen Anwendungsmodalität auf der Vermittlung von Sinndeutungen und der Perspektivenverschränkung mit seinen Klienten beruht“ (Schützeichel 2007: 561).

Diese „Vermittlung von Sinndeutungen und Perspektivenverschränkungen“ weist auf die Relevanz der Arbeitsbeziehung hin, denn in der Interaktion zwischen Fachkraft und Adressat*innen kommt unterschiedliches Wissen ins Spiel und wird gemeinsam neues Wissen generiert. Besondere Aufmerksamkeit erfahren in diesem Zusammenhang *Fälle* als

„epistemische, durch das Wissen der Professionen konstruierte, Objekte, und die Kunst des professionellen Handelns besteht darin, Fälle angemessen zu konstruieren“ (Schützeichel 2014: 47; vgl. auch Bergmann 2014).

Das Fallwissen stellt entsprechend einen wichtigen Teil des Professionswissens dar. Schützeichel (vgl. 2014: 49) unterscheidet es vom Transformationswissen, wobei das Fallwissen sich häufig aus (scheiternden) Transformationsversuchen speise.

In verschiedenen Ansätzen wird die *Kollektivität des Professionswissens* betont. So formuliert etwa Dewe, dass das Wissen der Professionellen sich in kollektiver Praxis entwickle und „nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten […], sondern […] in den organisationalen Kontext [eingeschrieben ist]“ (2005: 264). Hier wird zugleich das *Verhältnis von Professionswissen und Organisation* thematisiert. Im Professionalisierungsdiskurs wurde die Einbettung professionellen Handelns in Organisationen lange Zeit vorrangig kritisch gesehen, da damit eine Fremdbestimmung professionellen Handelns durch organisationale Regeln und Logiken assoziiert wurde. Es wurden jedoch auch zunehmend differenziertere theoretische Perspektiven entwickelt (z.B. Busse et al. 2016a; Heiner 2010; Klatetzki 1993; Kubisch 2018; Müller 2016; Nadai/Sommerfeld 2005). So hat sich inzwischen die Sichtweise etabliert, dass professionelle Soziale Arbeit nur als *organisierende Tätigkeit* eine zuverlässige Unterstützung für die Adressat*innen realisieren kann (vgl. Müller 2016). Spannungsverhältnisse zwischen professionellen und organisationalen Logiken werden dabei nicht negiert (vgl. z.B. Busse et al. 2016b).

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bedeutet das, dass Fachkräfte einen handlungspraktischen Umgang mit Spannungsverhältnissen finden müssen, die sich aus der Interaktionsbeziehung mit den Adressat*innen einerseits und den Normen, Regeln, Programmatiken und Rollen der Organisation andererseits ergeben (vgl. Bohnsack 2020: 30ff.). Solche Regeln und Normen, die auf der Ebene des kommunikativen Wissens zu verorten sind, erlangen ihre Bedeutung erst in der Art und Weise, wie handlungspraktisch und habituell mit ihnen umgegangen wird.

Inwiefern sich im Umgang mit den genannten Spannungsverhältnissen eine Professionalisierung der jeweiligen Praxis vollzieht, zeigt sich daran, ob

es den Fachkräften gelingt, eine *konstituierende Rahmung* zu etablieren. Diese versteht Bohnsack (2020: 32) als

> „eine Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“.

Im Folgenden werden wir im Sinne solcher konjunktiver Erfahrungsräume genauer auf Professionsmilieus und ihr Verhältnis zur Organisation eingehen, um den Blick von hier aus auf Professionskulturen zu richten, und dies im Hinblick auf Fragen der Fachlichkeit.

3.4 Professionsmilieus – Professionskultur – Fachlichkeit

In der Sozialen Arbeit sind die Verhältnisse äußerst komplex: Nicht nur ist sie in Organisationen eingebunden, die durch verschiedene Grade der Formalisierung und Reglementierung gekennzeichnet sind, es sind auch unterschiedliche Trägerstrukturen und Handlungsfelder mit den hier geltenden gesetzlichen Regeln und Normen zu berücksichtigen. In den Einrichtungen arbeiten Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen oft in multiprofessionellen Teams, häufig sind auch freiwillig Engagierte, Honorarkräfte oder Peerberater*innen im selben Feld aktiv. Sie bringen, ebenso wie die Adressat*innen, Wissen, das sich von dem der Fachkräfte Sozialer Arbeit unterscheidet, mit ins Spiel.

Wie also realisiert sich in diesen Verhältnissen *Fachlichkeit*? Ebenso wenig, wie davon auszugehen ist, dass organisationale Programmatiken und Regeln sowie gesetzliche Vorgaben grundsätzlich im Widerspruch zu professionellen Orientierungen stehen, ist zu erwarten, dass diese Rahmenbedingungen professionelles Handeln ohne weiteres zu unterstützen vermögen. Vielmehr sind empirisch verschiedene Konstellationen denkbar, unter denen sich Professionalität realisiert oder eben nicht (vgl. Kubisch/Franz 2022: Kap. 4).

Eine entscheidende Rolle im Hinblick auf Fachlichkeit spielen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive *professionalisierte bzw. sich professionalisierende Milieus* (vgl. Bohnsack 2020: 32). Auch wenn man Teams in diesem Sinne als solche Milieus bzw. konjunktive Erfahrungsräume verstehen kann, sind Professionsmilieus nicht auf Teams und auch nicht auf die konkrete Organisation beschränkt. Sie ragen vielmehr über die Organisation hinaus bzw., je nach Perspektive, in diese hinein, und es ist von einer Überlagerung verschiedener Milieus (beispielsweise auch existenzieller bzw. gesellschaftlicher Milieus) auszugehen (vgl. Kubisch 2018: 189).

Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses ist in diesem Zusammenhang auch von „fields of practice“ bzw. Praxisfeldern (Young/Muller 2014; Schützeichel 2018) die Rede, die als „epistemische Regime“ fungieren. In ihnen wird „darüber befunden […], was als ‚professionelles Wissen‘ gilt“

(Schützeichel 2018: 18). In einem breiteren Sinne geht es hier um die „Berufskultur“ (Dewe 2005: 264) bzw. „knowledge cultures“ der Professionellen (Nerland 2012), die als spezifische Weisen unterschiedlicher Berufsgruppen verstanden werden, mit Wissen umzugehen. Wir präferieren in diesem Zusammenhang den Begriff der *Professionskultur*. Darunter werden grundlegende Orientierungen gefasst, die von den Angehörigen einer Profession, etwa Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen, miteinander geteilt werden und sich zugleich von den Orientierungen anderer Professionen, etwa Lehrer*innen oder Kindheitspädagog*innen, unterscheiden (vgl. Kubisch 2018). Aus diesem Verständnis folgt, dass sich Professionskulturen empirisch nur über systematische komparative Analysen erfassen lassen.

Fachlichkeit wird nach diesem Verständnis aus verschiedenen Quellen gespeist. Relevant werden können hier (rekontextualisierte) wissenschaftliche Wissensbestände, organisationale Programmatiken ebenso wie Fachdiskurse und Praktiken, wie sie beispielsweise in entsprechenden Professionsmilieus bezogen auf spezifische Handlungsfelder und die sich ihnen stellenden Herausforderungen, Zielsetzungen und Probleme entwickelt werden. Auch Fallbesprechungen oder Supervisionen als institutionalisierte Orte impliziter und expliziter Reflexion sind in diesem Zusammenhang relevant.[7] Und nicht zuletzt dürfte die Professionskultur mit darüber entscheiden, ob und wie sich in einem spezifischen Kontext Professionalität realisiert.

4. Reflexion der Erforschung des Handelns und Wissens Sozialer Arbeit und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven

In den letzten Jahren gab es verschiedene theoretisch und methodisch interessante und anspruchsvolle Ansätze, das professionelle Handeln und Wissen in der Sozialen Arbeit empirisch zu erschließen.[8] Dabei wurde z.B. das Verhältnis von professionellen und organisationalen Wissensstrukturen genauer be-

7 Bohnsack schreibt der impliziten Reflexion einen großen Stellenwert im Hinblick auf professionalisiertes Handeln zu. Er bezeichnet damit eine Reflexion, „welche die Praxis nicht zu ihrem Gegenstand nimmt, sondern in diese selbst eingelagert ist“ (2020: 54). Ausdrucksformen impliziter Reflexion sind Erzählungen und Beschreibungen. In empirischen Studien ist die implizite Reflexion nur dort für die Beobachtung zugänglich, wo von den beforschten Akteur*innen nichtrealisierte Handlungsalternativen in Form von Erzählungen und Beschreibungen oder Bildern zur Sprache bzw. Darstellung gebracht werden (vgl. ebd.: 61f.).

8 Zusammenfassend zur Professionsforschung in der Sozialen Arbeit vgl. Unterkofler (2018).

stimmt (Dewe/Peter 2016) und es wurden bedeutsame Unterschiede der Wissensnutzung von Noviz*innen und Expert*innen[9] im Prozess der Problemlösung festgestellt (Ghanem et al. 2018). Solche Studien haben normative Sichtweisen auf Professionalität herausgefordert und für die Besonderheiten professionellen Handelns in multiplen Spannungsverhältnissen sensibilisiert. Allerdings haben sie auch die Grenzen der empirischen Erfassung des Professionswissens aufgezeigt. So erwies es sich beispielsweise als schwierig, wissenschaftliche Wissensbestände eindeutig zu identifizieren und einen Zugang zum impliziten Wissen zu gewinnen sowie weitere – beispielsweise sozialpolitische und gesellschaftliche – Einflüsse auf Handeln und Wissen von Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen zu analysieren. Schließlich zeigten sich Grenzen bei dem Versuch, die Kollektivität des Wissens mit Hilfe individualisierender Erhebungsmethoden in den Blick zu nehmen.

Wenn man also anerkennt, dass neben wissenschaftlichem Wissen persönliche und berufspraktische Erfahrungen, Alltagstheorien, organisationale Vorgaben und Programmatiken sowie andere exterior gesetzte Normen und Regeln einen Einfluss auf die Praxis Sozialer Arbeit haben, und wenn das Professionswissen als „originäre Wissensform“ (Schützeichel 2018: 16) betrachtet wird, die durch die Notwendigkeit der Integration oder Relationierung verschiedener Wissensarten gekennzeichnet ist, dann wird man sich von der Vorstellung verabschieden müssen, in der Forschung genau identifizieren, differenzieren und deduktiv zuordnen zu können, auf welches Wissen in der jeweils untersuchten Praxis von Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen zurückgegriffen wird. Stattdessen erscheint es sinnvoll, Wissen nicht als eine von der Praxis klar abzugrenzende „Sache“, nicht als einen Vorrat zu betrachten, über den in der professionellen Praxis rein reflexiv verfügt werden kann, sondern vielmehr die der untersuchten Praxis zugrunde liegenden Muster, Dispositionen und Haltungen in den Blick zu nehmen (vgl. Thole et al. 2016: 30ff.). Praxeologisch-wissenssoziologische Studien sind genau darauf ausgerichtet und in der Lage, das Handeln im Kontext Sozialer Arbeit in diesem Sinne zu rekonstruieren (z.B. Kubisch 2008; Kubisch et al. 2019; Radvan 2010; Stützel 2019; Henn 2020). In ihnen wird fokussiert, *wie* Wissen in seiner Vielfalt und Widersprüchlichkeit handlungspraktisch ins Spiel gebracht und verhandelt wird und welche (kollektiven) impliziten Orientierungen leitend für das Handeln der Fachkräfte Sozialer Arbeit sind. Ob und wie es den Fachkräften gelingt, eine konstituierende Rahmung zu etablieren, wird in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als formaler Hinweis auf Professionalität bzw. Professionalisierung angesehen.

Fachlichkeit speist sich in der Sozialen Arbeit also aus verschiedenen Quellen, ebenso wie umgekehrt unterschiedliche Anforderungen und Rahmen-

9 Als Expert*innen werden in der Studie im Unterschied zu den Noviz*innen Fachkräfte mit längerer Berufserfahrung bezeichnet.

bedingungen Spannungen erzeugen und zu einem Hindernis für professionelles Handeln werden können. Wie Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen in diesem komplexen Gefüge Wissen generieren, nutzen und teilen, das ist von Fall zu Fall empirisch zu klären. Insbesondere in systematisch handlungsfeld- und professionsvergleichender Perspektive besteht hierzu nach wie vor ein großer Forschungsbedarf.

Literatur

Becker-Lenz, Roland (2014): Nichtstandardisierbares Wissen und Können im professionellen Handeln. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 184–196.

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Lang.

Bergmann, Jörg (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, Jörg R./Dausenschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, S. 19–33.

Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen – die ‚andere‘ Seite professionellen Handelns. In: Geißler-Piltz, Brigitte/Gerull, Susanne (Hrsg.): Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress, S. 25–34.

Bohnsack, Ralf (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23–62.

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft [1980]. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft [1987]. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2016a): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS.

Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2016b): Einleitung: Professionelles Handeln in Organisationen. In: dies. (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.

Cloos, Peter (2010): Soziale Arbeit als Profession. Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalität im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit. Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 25–41.

Collins, Harry (2012): Drei Arten impliziten Wissens. In: Loenhoff, Jens (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 91–107.

Dewe, Bernd (2005): Perspektiven gelingender Professionalität. In: neue praxis 35:3, S. 257–266.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien S. 70–91.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.

Dewe, Bernd/Peter, Corinna (2016): Professionelles Handeln – Relationierung von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In: Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–157.

Franz, Julia/Kubisch, Sonja (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität – am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: neue praxis 50:3, S. 191–216.

Franz, Julia/Sobočan, Ana Marija (2018): Zur professionellen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen in der Sozialen Arbeit. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow, Claudia (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Babara Bubrich, S. 119–141.

Ghanem, Christian/Kollar, Ingo/Fischer, Frank/Lawson, Thomas R./Pankofer, Sabine: How do social work novices and experts solve professional problems? A microanalysis of epistemic activities and the use of evidence. In: European Journal of Socal Work 21:1, S. 3–19.

Guile, David (2014): Professional knowledge and professional practice as continuous recontextualisation. A social practice perspective. In: Young, Michael/Muller, Johan (Hrsg.): Knowledge, expertise and the professions. New York: Routledge, S. 78–92.

Heiner, Maja (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München/ Basel: Reinhardt.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Henn, Sarah (2020): Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Illich, Ivan (1979): Entmündigende Experten. In: Illich, Ivan et al.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 7–35.

Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. 2., aktual. und überarb. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
Klatetzki, Thomas (1993): Wissen was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System – eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: Böllert KT-Verlag.
Köngeter, Stefan (2017): Professionalität. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 87–105.
Kraus, Björn (2016). Macht – Hilfe – Kontrolle: Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. 4. überarb. u. erw. Auflage. Lage: Jacobs Verlag, S. 101–130.
Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer VS.
Kubisch, Sonja (2014): Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–133.
Kubisch, Sonja (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Annäherungen aus praxeologischer Perspektive. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 171–196.
Kubisch, Sonja (2019): Neue Möglichkeiten der Kooperation mit der Zivilgesellschaft im Handlungsfeld von Flucht und Asyl? Rekonstruktionen der Handlungsorientierungen von Fachkräften Sozialer Arbeit. In: Köttig, Michaela/Röh, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 172–184.
Kubisch, Sonja/Franz, Julia (2022): Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenschaft. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 413–442.
Kubisch, Sonja/Lamprecht, Juliane (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 301–319.
Kubisch, Sonja/Störkle, Mario (2016): Erfahrungswissen in der Zivilgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum nachberuflichen Engagement. Wiesbaden: Springer VS.
Kubisch, Sonja/Störkle, Mario (2018): Erfahrungswissen, bürgerschaftliches Engagement und Soziale Arbeit. Empirische Rekonstruktion und (meta-)theoretische Reflexion. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 143–168.

Kubisch, Sonja/Ottersbach, Markus/Ertik, Serpil/Citak, Selma (2019): Soziale Arbeit und Engagement von Menschen mit und ohne Fluchthintergrund im Kontext von Flucht und Asyl, Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Bürgerschaftliches Engagement für Flüchtlinge und von Flüchtlingen und Soziale Arbeit in NRW (BEFSA) 06, https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/soziale_arbeit_und_engagement_von_menschen_mit_und_ohne_fluchthintergrund_im_kontext_von_flucht_und_asyl.pdf [04.03.2021].

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens [1922–1924]. Hrsg. von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Müller, Burkhard (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger" Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: Springer VS, S. 144–159.

Müller, Burkhard (2016): Professionelle Handlungsgewissheit und professionelles Organisieren Sozialer Arbeit. In: Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Becker-Lenz, Roland /Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–205.

Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter (2005): Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181–205.

Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter/Bühlmann, Felix/Krattinger, Barbara (2005): Fürsorgliche Verstrickungen. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Nerland, Monika (2012): Professions as knowledge cultures. In: Jensen, Karen/Lahn, Leif Chr./Nerland, Monika (Hrsg.): Professional learning in the knowledge society. Rotterdam: Sense, S. 27–48.

Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionellen Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/ Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113–143.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Wiesbaden: VS Verlag.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen [1966]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes [1949]. Stuttgart: Reclam.

Schütze, Fritz (1992): Soziale Arbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Lo-

gik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132–170.

Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Schützeichel, Rainer (2007): Laien, Experten, Professionen. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: Herbert von Halem Verlag, S. 546–578.

Schützeichel, Rainer (2012): „Implizites Wissen“ in der Soziologie. Zur Kritik des epistemischen Individualismus. In: Loenhoff, Jens (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 108–128.

Schützeichel, Rainer (2014): Professionshandeln und Professionswissen – eine soziologische Skizze. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 43–55.

Schützeichel, Rainer (2018): Professionswissen. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–23.

Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Vieweg.

Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer VS.

Tov, Eva/Kunz, Regula/Stämpfli, Adi (2013): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern: hep Verlag.

Unterkofler, Ursula (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.

Wimmer, Michael (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Young, Michael/Muller, Johan (2014): From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. In: dies. (Hrsg.): Knowledge, Expertise and the Professions. Oxon/New York: Routledge, S. 3–17.

Zeman, Peter (2002): Zur Neugewichtung des Erfahrungswissens älterer Menschen. In: Institut für Soziale Infrastruktur (ISIS) (Hrsg.): Grundsatzthemen der Freiwilligenarbeit. Theorie und Praxis des sozialen Engagements und seine Bedeutung für ältere Menschen. Stuttgart/Marburg/Erfurt: Wiehl, S. 9–23.

Wissenschaftliches Wissen und professionelles Handeln – Forschungsergebnisse zu Studium und Praxis der Sozialen Arbeit

Jutta Harrer-Amersdorffer, Vera Taube, Carolin Auer, Florian Spensberger und Christian Ghanem

1. Einleitung

Soziale Arbeit als Profession setzt sich aus den Bereichen Wissenschaft, Praxis und Ausbildung zusammen. Diese Bereiche können nicht unabhängig voneinander gedacht werden, sondern stehen in Beziehung zueinander (vgl. Engelke 2003: 27). Während sich die Wissenschaft vornehmlich an den Kriterien der Logik und Wahrheit ausrichtet, konzentriert sich die Praxis vor allem auf die Funktionalität und Praktikabilität des Handelns in der Alltagspraxis (vgl. Mennemann/Dummann 2020: 104). Seitens der Wissenschaft wird angenommen, dass die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen konstitutiv für professionelles Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit ist (vgl. Becker-Lenz et al. 2012). Dabei dient die Ausbildung an der Hochschule als Ort der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis (vgl. Lüders 1989: 125).

Seitens der deutschsprachigen Wissenschaft Soziale Arbeit besteht weitgehend Einigkeit in der Annahme, dass wissenschaftliches Wissen nicht unmittelbar in die Praxis übertragen werden kann, sondern durch Transformationsleistungen übersetzt werden muss. Dies kann nur in Kooperation von Wissenschaft und Praxis gelingen. Hierbei steht der Abgleich zwischen den Referenzgrößen „Wahrheit“ und „Anwendbarkeit“ im Zentrum (Dewe 2009; Sommerfeld 2014). Aktuelle Studien zeigen jedoch eine noch unzureichende Verknüpfung zwischen der Praxis der Sozialen Arbeit und Wissenschaft. Sowohl auf theoretisches (vgl. z.B. Becker-Lenz et al. 2015; Ghanem et al. 2018) als auch auf empirisches Wissen (vgl. z.B. Cawood 2010; Scurlock-Evans/Upton 2015) wird in der Praxis kaum Bezug genommen. Umgekehrt findet Wissen aus der Praxis noch in zu geringem Maße Eingang in wissenschaftliche Reflexionen.

An diesem vieldiskutierten Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis setzt der vorliegende Beitrag an. Es stellt sich die Frage nach relevanten Wissensbeständen und deren Verhältnis zu fachlichem Handeln in der Sozialen Arbeit. Dieses Handeln kann beispielsweise bezogen sein auf evidenzbasierte

Zugänge, normatives Theoriewissen sowie tradiertes und erfahrungsbasiertes Wissen.

Wenn wir professionelles Wissen als Ergebnis eines „Verschmelzens“ unterschiedlicher Wissensbestände verstehen (Unterkofler/Ghanem i.E.) und deren Aneignung als wünschenswert ansehen, lohnt es sich, die (wahrgenommenen) Verhältnisse zwischen Praxis und Wissenschaft näher in den Blick zu nehmen. Um hierzu einen Beitrag zu leisten, werden die Ergebnisse dreier qualitativ ausgerichteter Studien vorgestellt. Nach einer kurzen Übersicht zu den Fragestellungen und Forschungsdesigns der Studien (2.1) wird auf deren Ergebnisse im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von Praxis und Wissenschaft sowie von Wissen und Handeln eingegangen (2.2–2.4). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenführung sowie einigen Ansatzpunkten zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis (3.).

2. Ergebnisse empirischer Studien

2.1 Erkenntnisinteresse und Methoden

Jede der Studien, die im Folgenden vorgestellt wird, zielt darauf ab zu beleuchten, wie verschiedene Wissensbestände in der Praxis eingesetzt werden bzw. welche Bedeutung diesem Wissen durch die Handelnden beigemessen wird. In der Zusammenschau dieser Studien soll auch der Frage nach Gemeinsamkeiten in verschiedenen Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit nachgegangen werden.

Die Dissertation von Carolin Auner ist methodologisch und methodisch in der Grounded Theory (z.B. Corbin/Strauss 2015) fundiert. Sie erforscht, wie Studierende die Lerninhalte des Studiums Sozialer Arbeit rezipieren und wie sie erlernte fachliche Inhalte und Fähigkeiten in komplexen Handlungssituationen der Sozialen Arbeit einsetzen. Die Datenerhebung erfolgte anhand einer simulierten Erstberatung mit trainierten Schauspielerinnen, sogenannten standardisierten Klient*innen (z.B. Bogo et al. 2014; Kourgiantakis et al. 2019). Das Sample umfasste 25 Studierende aus 4 Hochschulen.

Die Dissertation von Jutta Harrer-Amersdorffer (2022) setzt am professionellen Handeln in der Sozialpädagogischen Familienhilfe an. Die Ergebnisse basieren auf der Erhebung von 39 problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) mit Fach- und Leitungskräften des Arbeitsfeldes. Teil der Interviews war das freie Assoziieren der Befragten zum fachlichen Handeln anhand einer Fallvignette (Barter/Renold 1999). Die gewonnenen Daten wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2015).

Christian Ghanem, Vera Taube und Florian Spensberger stellen Ergebnisse einer qualitativen Studie zum Wissenschaftsverständnis von Sozialarbeiter*innen in der Bewährungshilfe vor (Ghanem et al. 2021). Die Grounded-Theory-Studie (z.B. Corbin/Strauss 2015) umfasst 26 teilstrukturierte Leitfadeninterviews (vgl. Kruse 2015: 209 ff.).

2.2 Vorstellungen professionellen Handelns bei Studierenden Sozialer Arbeit

Die einleitend beschriebene spannungsreiche Entwicklungsdynamik im Studium Sozialer Arbeit benennt treffend die komplexe Aufgabe der Hochschulen im Kontext professionellen Handelns. Im Rahmen der akademischen Ausbildung sollen sich die Studierenden mit den Begrifflichkeiten der Professionalität und des professionellen Handelns auseinandersetzen. Der erwähnte Diskurs um professionelles Handeln insgesamt (für einen Überblick: Unterkofler 2018) wie auch um Ansätze zur Ausbildung bzw. Förderung professionellen Handelns ist vielschichtig. Welche Rolle die Hochschulbildung spielt und welche Einflussmöglichkeiten sie auf die professionelle Entwicklung von zukünftigen Sozialarbeiter*innen hat, verbleibt empirisch uneindeutig (für einen Überblick: Miller et al. 2021).

An der skizzierten Entwicklung professionellen Handelns bei Studierenden der Sozialen Arbeit setzte die Studie[1] von Auner an. Leitende Forschungsfrage war, wie Studierende in realitätsnahen, komplexen wie dynamischen Handlungssituationen der Sozialen Arbeit vorgehen und welche Wissensformen und Strategien sie hierfür einsetzen. Das Erkenntnisinteresse richtete sich also auf die Relationsprozesse zwischen Wissen und Handeln der Studierenden in einer konkreten Handlungssituation. Die simulierte Erstberatung wurde im Allgemeinen Sozialdienst angesiedelt, welcher ein kommunaler Fachdienst des Sozial- und Jugendamtes mit breiter Aufgabenstellung war (und in München beispielsweise als Bezirkssozialarbeit benannt ist). Das Fallszenario inkludierte die sachliche wie psychosoziale Ebene und stellte eine belastete, alleinerziehende Frau ins Zentrum, deren finanzielle Situation prekär und deren Umgang zum Vater der Kinder ungeklärt war. Die Studierenden übernahmen die Rolle der beratenden Sozialarbeiter*innen.

Die Studienergebnisse bilden die immensen Herausforderungen der Studierenden ab. Erkennbar wird ein Kontinuum von Handlungsmustern, welches sich zwischen den Polen von kollaborativ-systematisch geprägten Strategien

1 Diese Studie wurde durch das Elitenetzwerk Bayern unter dem Förderkennzeichen K-GS-2012-209 unterstützt.

einerseits und einseitig-fragmentierten Strategien andererseits ausrichtet. Zwei Dimensionen traten in der Analyse besonders hervor:

1. die Gestaltung der professionellen Interaktion und
2. die Situationserfassung bzw. Fallkonstruktion und -bearbeitung.

Zur ersten Dimension: Die Gestaltung der professionellen Interaktion lässt sich weiter ausdifferenzieren in zentrale Themen wie beispielsweise der Rolleneinnahme und der Rollenausgestaltung als beratende Sozialarbeiter*innen. Eng damit verbunden sind der Umgang mit der gegebenen strukturellen Asymmetrie und das hervortretende Klient*innenbild. Im Rahmen der Beobachtung lassen sich vielfältige Zugänge der Studierenden herausstellen: Während die Studierenden, die sich dem Cluster der kollaborativen Strategien zuordnen lassen, eine eher dialogisch geprägte Deutungspartnerschaft mit der Klientin entwickeln, übernehmen die Studierenden des fragmentierten Clusters tendenziell eine zuschreibende, teils invasive Deutungshoheit über die Situation der Klientin (oder auch über die Klientin als Person insgesamt). Die Daten zeichnen hier ein Bild, welches eine große Unsicherheit bezüglich der individuellen Ausgestaltung einer sozialarbeiterischen Rolle zeigt. Hier wird eine der größten Schwierigkeiten der Wissenstransformation von Studierenden deutlich: die hohen (und vermutlich wenig greifbaren) Ideale von Professionalität systematisch mit den vielfältigen wissenschaftlichen Grundlagen des Studiums zu fundieren und mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen.

Während sich die Analyse der ersten Subkategorie auf die eingenommene Rolle der angehenden Sozialarbeiter*innen bezieht, richtet sich der analytische Blick in der zweiten Subkategorie auf die professionelle Deutung des vorliegenden Falles. So werden hier vor allem die professionelle Deutung und die Verwendung und Relationierung divergierender Wissensbestände erfasst (vgl. Rüegger 2021). Die Studierenden des kollaborativ-systematischen Clusters initiieren hier einen Beratungsprozess, der individuell auf die Situation der Klientin ausgerichtet ist, Problemstränge systematisch mit der Klientin aufnimmt und diese Themen gemeinsam definiert, priorisiert und bearbeitet. Zusätzlich weisen die Daten aus, dass sich eben dieser Prozess durch kontinuierliche Wissensrelationierung der Studierenden entwickelt. In Kontrast dazu: Das einseitig-fragmentiert geprägte Cluster zeigt sich in der Fallkonstruktion und -bearbeitung insgesamt sehr heterogen in den Handlungsorientierungen. Die Daten zeigen eine selektive Themenwahl, mit starken und teils auch starren Schemata, meist ohne Aushandlungsprozesse mit der Klientin. Schemata zeigen sich hier als Prozesse der Psychologisierung und Individualisierung der Problemlage, als beharrliche und oftmals auch sehr schnelle Lösungsvorschläge ohne vorherige Kontextualisierung (z.B. Therapie, ambulante Erziehungshilfen) oder auch den Einsatz eher alltagsweltlich anmutender Interventionen (z.B. die Klientin solle ein Glückstagebuch führen). Die hohe Selektivität im Zusammenspiel mit einer inkongruenten Arbeitsbeziehung wirkt auf den Pro-

zess der Fallkonstruktion ein: Die Definition der Problemstränge bleibt diffus, eine Form der direkten Fallbearbeitung wird nur partiell begonnen oder ausgelassen. Diese Dimension belegt eindrucksvoll, dass die Fähigkeit zur Transformation des Wissens bei den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Mit als größte Schwelle erscheint die wissenschaftliche Unterfütterung der unterschiedlichen Themen innerhalb des Falls, das heißt das Erkennen der fallrelevanten Aufträge an sich – und zusätzlich die moderierte, gemeinsame Herstellung eines (zumindest ansatzweise) geteilten Fallwissens (vgl. Rüegger 2021) auf einer inhaltlichen wie psychosozialen Ebene.

Im Kontext der Wissensrelationierung bilden die Daten ab, dass Studierende des kollaborativ-systematisch orientierten Clusters eine Kontextualisierung der problemgenerierenden Ebenen des Falles vornehmen können, auf einer fachlichen Ebene wie auch in der professionellen Interaktion insgesamt. Diese Kontextualisierung wird durch mehrdimensionale Deutungs- und Handlungsmuster erkennbar, begleitet durch eine umfassendere Aufgabendefinition und -übernahme. Die Vorstellungen über die (mögliche) Rolle als Sozialarbeiter*in scheinen insgesamt klarer zu sein. Die Daten zeigen zudem eindrucksvoll, dass Studierende, die diesem Cluster zugeordnet wurden, übergreifende Kompetenzen wie Metakommunikation sowie (Selbst-)Reflexion einsetzen können und dadurch einen fortwährenden Prozess der kollaborativen, professionellen Interaktion entwickeln. Sie können Wissen und Handeln in Beziehung setzen und mit dem Fall synchronisieren.

2.3 Fachliches Handeln in der Sozialpädagogischen Familienhilfe

Die Sozialpädagogische Familienhilfe ist durch eine hohe Varianz geprägt (vgl. Müller 2017: 2). Ziel der nachfolgend skizzenhaft vorgestellten Dissertation war es zunächst, die in der Literatur aktuell diskutierten theoretischen Grundlagen der Fallarbeit darzulegen und zu systematisieren. Ausgehend von dieser breiten theoretischen Basis wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die dazu diente, den aktuellen Stand der Praxis und die von den Praktiker*innen benannten Handlungsstrategien zu erfassen. Als zentrales Erkenntnisinteresse der Studie stand die Frage nach der Fallkonstruktion der Fachkräfte unter Berücksichtigung sozialarbeitswissenschaftlicher Erklärungsansätze im Zentrum. Darüber hinaus wurde der Blick auf die methodischen Instrumente, welche durch die Handelnden im Rahmen der Fallbearbeitung gewählt wurden, gerichtet.

Gerade aufgrund der komplexen Fallkonstellationen der Sozialen Arbeit sind Erklärungs- und Strukturierungshilfen unabdingbar. Je mehr Perspektiven sich durch diese Zugänge abbilden lassen, desto größer ist das zur Verfügung

stehende Handlungs- und Erklärungsrepertoire der Fachkräfte. Im Rahmen der hier vorgestellten Forschung wurden aus der Vielzahl der gegenwärtigen Modelle sechs Kategorien abgeleitet, die zur Strukturierung der divergierenden Zugänge zur Fallarbeit dienen: (1) personorientierte Modelle, (2) diskursorientierte Modelle, (3) feldorientierte Modelle, (4) systemische Modelle, (5) strukturorientierte Modelle sowie (6) kompetenzorientierte Modelle. Die Systematik basiert auf der jeweiligen theoretisch-inhaltlichen Ausrichtung der Modelle. Die Zugänge unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich des zugrunde liegenden Menschenbildes, aber auch im fachlichen Selbstverständnis sowie den methodischen Implikationen (Harrer-Amersdorffer 2021; vgl. Harrer-Amersdorffer 2022: 47ff.).

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf die gewählten Fragestellungen wie folgt thesenhaft zusammenfassen: Bezüglich der Fallkonstruktion lässt sich aus den Ergebnissen keine systematische Rückbindung an wissenschaftlich fundierte Modelle und Theorien herausstellen. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Fallbegründung und das damit verbundene Handeln in der Fallarbeit sich einerseits auf organisationale Vorgaben der jeweiligen Träger oder Institutionen zurückführen lässt, andererseits stark auf den eigenen praktischen Erfahrungen der Befragten beruht. Zwar werden vereinzelt theoretische Begriffe genutzt, jedoch lassen die Ergebnisse kaum Schlussfolgerungen darüber zu, inwieweit ein fachliches Verständnis der Konzepte vorliegt. Die Befragten bezogen sich weitgehend auf den Austausch mit Kolleg*innen, wenn sie auf fachliche Grenzen in der Fallarbeit stießen. Auch bei unsicheren Fallverläufen stützten sich die Befragten nach eigenen Aussagen vor allem auf das Erfahrungswissen ihrer Teammitglieder (vgl. Harrer-Amersdorffer 2022: 170f.).

Ähnlich verhält es sich mit der Methoden- und Technikwahl innerhalb der Fallarbeit. Die Auswahl und der Einsatz der Methoden und Techniken im Rahmen der Fallbearbeitung beruhen weitgehend auf dem individuellen Kenntnisstand der Fachkräfte und werden nicht mit der Fallkonstruktion und/oder einem konkreten theoretischen Modell begründet. Einzelne Methoden und Techniken wurden von den Befragten benannt und auch weiterführend beschrieben, jedoch blieb eine konkrete Einbindung in den Fallverlauf offen oder unreflektiert (vgl. Harrer-Amersdorffer 2022: 152f., 182ff.).

Das fachliche Selbstverständnis der befragten Praktiker*innen lässt sich als weitgehend vage und mehrdeutig beschreiben. Das individuelle Verständnis der Fachkräfte reicht von einer klar benannten – teils parteilich gedachten – Unterstützung gegenüber den Familien bis hin zu einer – durch den Allgemeinen Sozialdienst verordneten und als Dienstleistung gedachten – Kontrollfunktion zur Wahrung des Kindeswohls. Gerade auf der Ebene der Fachkräfte, welche unmittelbar mit den Familien im Rahmen der Hilfeleistung zusammenarbeiten, verdeutlichte sich, dass sie sich stark auf ihre eigenen Gefühle stützten. Die Herstellung einer „menschlichen Beziehung“ und der damit verbun-

dene Bezug zwischen Familie und Fachkräften galten in einigen Fällen als zentrale Gelingensfaktoren für die Hilfeleistung. Gleichzeitig ist das Arbeitsfeld durch eine hohe Varianz geprägt, was sich vor allem in den Ergebnissen zum fachlichen Selbstverständnis ergibt. Die teils unklare Auftragslage und die nicht näher definierten Herausforderungen und Problemstellungen, bei denen die Hilfeleistung zum Einsatz kommt, behindern die Entwicklung eines gemeinsamen fachlichen Selbstverständnisses. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass eine fachliche Reflexion der Fallbearbeitung bisher kaum zum Tragen kommt, was die Gefahr einer Vereinfachung und Einseitigkeit in der Fallarbeit mit sich bringt (vgl. Harrer-Amersdorffer 2022: 195ff.).

2.4 Wissenschaft in der Praxis der Bewährungshilfe

In der Studie (Ghanem et al. 2021) zur Konstruktion von Wissenschaft unter Bewährungshelfer*innen (kurz BWH)[2] wurden anhand des zuvor dargestellten Studiendesigns folgende drei Kategorien gebildet: (1) was Wissenschaft nicht ist, (2) was Wissenschaft kostet und (3) das doppelte Mandat der Wissenschaft (vgl. ebd.: 53ff.). Diese wurden im Zuge der theoretischen Integration der Ergebnisse zur Schlüsselkategorie des „Big (Br)Other"[3] zusammengefasst.

(1) Wissenschaft wird nicht als konstitutiver Bestandteil des Arbeitsalltags angesehen. Die Gründe hierfür sind vielschichtig und reichen von der Wahrnehmung der BWH, dass Wissenschaft unverständlich kommuniziert werde und ihr Wissen nicht direkt anwendbar sei, über strukturelle Gründe (beispielsweise wenn Arbeitgeber keine dezidierte Literaturzeit zur Verfügung stellen) bis hin zu der Zeit, die seit dem eigenen Studium vergangen ist und wissenschaftliches Wissen zunehmend fremd werden lässt. Eng verbunden mit den Abgrenzungen zu „Wissenschaft" zeigen sich Wünsche an wissenschaftliches Wissen. So soll es insbesondere einen klaren Praxisbezug haben und dazu dienen, das eigene Handeln zu legitimieren und als wirksam auszuweisen.

(2) Aus den Daten wird ersichtlich, dass die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen mit Kosten verbunden ist. Damit sind insbesondere die Zeit zur Aneignung des Wissens und für dessen Transformation zur Anwendung (deren Erfolg oft in Frage stellt wird) gemeint, aber auch der Verlust von Sicherheit in Form von Arbeitsroutinen. Diese müssen im Zuge der Implementierung neuer Qualitätsstandards, die von den BWH mit einer strukturellen Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse assoziiert werden, aufgegeben bzw. angepasst werden.

---

2 Diese Studie wurde durch das Elitenetzwerk Bayern unter dem Förderkennzeichen K-GS-2012-209 unterstützt.

3 Zur Metapher des Geschwisterverhältnisses siehe Ghanem et al. (2021: 59ff.).

(3) Zudem kann aus den Daten geschlossen werden, dass die BWH der Wissenschaft eine doppelte Funktion im Sinne von Hilfe und Kontrolle zuweisen. Nach innen gerichtet kann wissenschaftliches Wissen helfen, soziale Situationen und Handlungsweisen von Personen besser zu verstehen. Dadurch kann Wissenschaft Orientierung in einem Arbeitsalltag bieten, der oft von Unsicherheiten geprägt ist. Zudem könne der Bezug zu wissenschaftlichem Wissen zur Etablierung einer professionellen Identität beitragen. Nach außen hin bietet Wissenschaft Hilfe etwa in Form einer Schutzfunktion durch Legitimation, indem auch intuitives Handeln wissenschaftlich begründbar wird. Darüber hinaus verleiht Wissenschaft Argumentationsmacht, durch die eigene Interessen oder, im Sinne anwaltschaftlichen Handelns, Interessen der Adressat*innen eher durchgesetzt werden können (etwa in der Kommunikation mit Richter*innen). Bezüglich helfender Funktionen von Wissenschaft wird anhand des Datenmaterials deutlich, dass hierbei der Fokus vor allem auf Methoden und Bezugswissenschaften (z.B. Psychologie, Forensik, Recht) gerichtet wird und sozialarbeitswissenschaftliche Wissensbestände eine untergeordnete Rolle spielen.

Im Rahmen der Kontrolle durch die Instanz der Wissenschaft empfinden die befragten BWH, dass ihr eigener Entscheidungsspielraum dadurch eingeschränkt werde, dass „die Wissenschaft“ vorzugeben scheine, wie gute Praxis auszusehen habe. In den Interviews ist diesbezüglich von „Herrschaftswissen“ (B12, 20) eines „elitären Clubs“ (B23, 56) die Rede. Dennoch scheint ein gewisses Bedürfnis nach diesem Wissen zu bestehen, denn es wurde auch deutlich, dass die eigene professionelle Identität in Frage gestellt wird, wenn der Fachkraft das wissenschaftliche Wissen nicht bekannt ist; es findet eine Art Selbstsanktionierung statt. Somit wird Wissenschaft als eine Art Akteurin konstruiert, die nicht nur die eigene Professionalität unterstützen kann, sondern auch eine potenzielle Bedrohung für das professionelle Selbstverständnis darstellt.

In Anlehnung an Žižeks Konzept des „großen Anderen“ („big other“: 2008: 44f.) wurde zur theoretischen Rahmung der bisherigen Ergebnisse, die auf ein ambivalentes Verhältnis zwischen Disziplin und Profession aus der Perspektive der Praxis deuten, die Schlüsselkategorie „big (br)other“ formuliert. Žižek versteht den großen Anderen als eine symbolische Ordnung, die bewusst oder unbewusst den Rahmen vorgibt, in dem gedacht, gesprochen und gehandelt wird. Diese Ordnung ist sowohl nach außen hin präsent, etwa wenn professionelles Handeln durch den Bezug auf wissenschaftliches Wissen legitimiert wird, als auch nach innen, wenn BWH beispielsweise in Interviews von einer Scheu sprechen, sich (aber auch anderen) einzugestehen, dass Gespräche mit Adressat*innen ohne Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen geführt wurden. Nicht nur in der expliziten Übernahme dieser symbolischen Ordnung wird diese bekräftigt. Auch in Form von Kritik und Ablehnung wird sich dazu verhalten, wodurch die Ordnung wiederum aufrechterhalten wird. Solche Kri-

tik bezieht sich beispielsweise auf die mitunter schwierige Anwendbarkeit von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis. Dass „die Wissenschaft“ somit seitens der Praxis auch Kritik erfährt, anstatt schlicht ignoriert zu werden, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass BWH grundsätzlich bereit sind, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu verbessern, zumal das eigene als wichtig erachtete professionelle Selbstbild darauf angewiesen ist.

In Bezug auf die Frage, wie das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aus der Perspektive der Praktiker*innen konzeptualisiert wird, lässt sich feststellen, dass die BWH Wissenschaft als etwas Übergriffiges, aber gleichzeitig auch Begehrenswertes verstehen. Damit grenzt sich die Praxis sowohl durch positive als auch negative Zuschreibungen von der Wissenschaft ab. Nicht nur die Unterschiedlichkeit dieser beiden Sphären wird gesehen, sondern zugleich auch deren wechselseitige Bedingtheit.

3. Synthese: Zum Verhältnis von Wissen und Handeln

Das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln in der Praxis Sozialer Arbeit und die damit einhergehende Frage der Professionalität sind eine längst nicht abgeschlossene Diskussion in der Sozialen Arbeit. Trotz vielfältiger Modelle zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlichem Wissen und praxisbezogenem Handeln (u.a. Becker-Lenz/Müller 2009; Ebert/Klüger 2020) zeigen die vorgestellten Studienergebnisse, dass das Verhältnis zueinander Reibungspunkte und Unsicherheiten mit sich bringt. Bereits im Rahmen der akademischen Ausbildung wird deutlich, dass spontane Einfälle und individuelle Empfindungen im Beratungssetting für die Handlungsentscheidungen der angehenden Fachkräfte eine deutlich höhere Bedeutung haben als die Rückbindung an sozialarbeitswissenschaftliche Wissensbestände (vgl. Harrer-Amersdorffer 2022: 120). Gleichzeitig werden einzelne theoretisch basierte Begriffe genutzt, was auf ein grundsätzliches Bestreben hindeutet, das eigene Handeln fachlich zu begründen. Widersprechen die wissenschaftlichen Erkenntnisse dem eigenen Erklärungs- und Handlungsmuster, wird Wissenschaft bewusst abgelehnt oder als verunsichernd empfunden (vgl. Ghanem et al. 2021).

Die situationsangemessene Ausführung täglicher Arbeitsvollzüge erfordert eine hohe Handlungskompetenz der Fachkräfte. Handeln in Unsicherheit ist das konstitutive Moment Sozialer Arbeit (vgl. Effinger 2021: 21). Damit dies nicht zu unreflektierten und willkürlichen Handlungen führt (vgl. Aghamiri et al. 2018: 248), ist eine Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis bezogen auf die Wissensgenerierung und -nutzung für die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit unabdingbar. Davon ausgehend zeigt sich,

wie notwendig ein bewusster Einbezug der Praxis in die Forschung ist. Das Ziel der wissenschaftlichen Forschungspraxis ist die Generierung neuer Wissensbestände. Diese sind in einer handlungstheoretisch gedachten Profession wie der Sozialen Arbeit jedoch nicht unabhängig von der Praxis. Forschende der Sozialen Arbeit erheben in diesem Kontext den Anspruch, Wissen zu generieren, das verändernd auf die Praxis wirken kann und Möglichkeiten zu deren systematischer Verbesserung eröffnet (vgl. Drilling 2021: 2950). Praxis kann in diesem Kontext nicht als zu beforschendes Anwendungsfeld verstanden, sondern muss als ein epistemologisches System gedacht werden (vgl. Hüttemann/Sommerfeld 2007: 42). Um eine Verschränkung der zunächst getrennten Systeme Praxis und Wissenschaft zu begünstigen, erscheinen die Kontextualisierung und Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände – also eine kooperative Übersetzungsleistung gewonnener Ergebnisse – förderlich (Harrer-Amersdorffer/Auner 2022; Harrer-Amersdorffer 2022). Hierfür erscheinen Forschungszugänge vielversprechend, in denen die Praxis nicht mehr nur beforscht, sondern im Rahmen einer kooperativen Wissensgenerierung als zentrale Forschungspartnerin anerkannt wird. Durch die aktive Generierung wissenschaftlichen Wissens könnte sich eine höhere Relevanz dieses Wissens für Praktiker*innen ergeben. Gleichzeitig fällt eine Abgrenzung dazu schwerer bzw. eine Aneignung leichter, da dieses Wissen nicht von außen herangetragen wird, sondern vielmehr mit dem „Eigenen" in Verbindung steht. Um diesen Prozess gelingend gestalten zu können, bedarf es einer Reflexion der vorherrschenden Wissensbasis der Praxis (Taube 2021; Unterkofler/Ghanem i.E.).

Literatur

Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula (2018): Doing Social Work. Opladen: Barbara Budrich.

Barter, Christine/Renold, Emma (1999): Social Research Update 25: The Use of Vignettes in Qualitative Research, https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html [18.08. 2021].

Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/ Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.

Becker-Lenz, Roland/Gautschi, Joel/Rüegger, Cornelia (2015): Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. In: Neue Praxis 45:3, S. 270–279.

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der

Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–230.

Birgmeier, Bernd (2012): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Band 1: Entwicklungslinien 1990 bis 2000. Wiesbaden: Springer.

Bogo, Marion/Rawlings, Mary/Katz, Ellen/Logie, Carmen (2014). Using Simulation in Assessment and Teaching: Osce adapted for Social Work. Council on Social Work Education. Alexandria/VA: CSWE Press.

Cawood, Natalie Diane (2010): Barriers to the use of evidence-supported programs to address school violence. Children & Schools 32:3, S. 143–149.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. Auflage. Thousand Oaks: Sage.

Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.

Drilling, Matthias (2021): Social Work as a Transformative Science: The Importance of Relevance Structures in Knowledge Production. In: British Journal of Social Work 52, S. 2949–2965.

Ebert, Jürgen/Klüger, Sigrun (2020): Im Mittelpunkt der Mensch – Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.

Effinger, Herbert (2021): Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen. Weinheim: Beltz Juventa.

Engelke, Ernst (2003): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg i.Br.: Lambertus.

Ghanem, Christian/Kollar, Ingo/Fischer, Frank/Lawson, Thomas R./Pankofer, Sabine (2018): How do social work novices and experts solve professional problems? A micro-analysis of epistemic activities and the use of evidence. In: European Journal of Social Work 21:1, S. 3–19.

Ghanem, Christian/Taube, Vera/Spensberger, Florian (2021): „Die sitzen halt da in ihrem Wolkenkuckucksheim und haben tolle Fantasien …“ – Wissenschaft in der Praxis der Bewährungshilfe. In: Cornel, Heinz/Kawamura-Reindl, Gabriele (Hrsg.): Bewährungshilfe. Weinheim: Beltz Juventa, S. 51–64.

Harrer-Amersdorffer, Jutta (2021): Sozialpädagogische Familienhilfe im Spannungsfeld. Theoretisch-methodische Kategorien zur Reflexion der Mehrdeutigkeit in der Fallarbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 168:5, S. 177–180.

Harrer-Amersdorffer, Jutta (2022): Fachliches Handeln in der Fallarbeit. Eine empirische Studie über den Stand der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Academic Press.

Harrer-Amersdorffer, Jutta/Auner, Carolin (2022): Dimensionen von Professionalität. Zur Systematisierung neuer Ansatzpunkte in der komplexen Diskussion der Weiterentwicklung Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit 71, S. 362–369.

Hüttemann, Matthias/Sommerfeld, Peter (2007): Forschungsbasierte Praxis. In: Peter Sommerfeld/Matthias Hüttemann (Hrsg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit: Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 40–59.

Kourgiantakis, Toula/Sewell, Karen M./Hu, Ran/Logan, Judith/Bogo, Marion (2019): Simulation in Social Work Education: A Scoping Review. In: Research on Social Work Practice 30:4, S. 433–450.

Kruse, Jan/Schmieder, Christian (2015): Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lüders, Christian (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.

Mennemann, Huge/Dummann, Jörn (2020): Einführung in die Soziale Arbeit. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Miller, Thomas/Roland, Regina/Vonau, Victoria/Pfeil, Patricia (2021). Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium. Wiesbaden: Springer VS.

Müller, Matthias (2017): Sozialpädagogische Familienhilfe: aufsuchende familienbezogene Hilfen, https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S174.pdf [18.08.2021].

Rüegger, Cornelia (2021): Fallkonstitution in Gesprächen Sozialer Arbeit: Prozesse und Praktiken der organisationalen und interaktiven Produktion des Falles. Wiesbaden: Springer VS.

Scurlock-Evans, Laura/Upton, Dominic (2015): The role and nature of evidence: A systematic review of social workers' evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation. In: Journal of Evidence-Informed Social Work 12:4, S. 369–399.

Sommerfeld, Peter (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit. Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und-verwendung als Herausforderung. In: Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 133–155.

Taube, Vera (2021): Professional Knowledge Reconsidered. In: Czech and Slovak Social Work 21:4, S. 84–101.

Unterkofler, Ursula (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–21.

Unterkofler, Ursula/Ghanem, Christian (i.E.). Theorien Sozialer Arbeit. Von der Theorie zum Fall … und zurück. In: Domes, Michael/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Theorie und Fall. Stuttgart: Kohlhammer.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1), Art. 22, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 [01.02.2023].

Žižek, Slavoj (2008): Enjoy Your Symptom! London: Routledge.

Das Wissen der Sozialen Arbeit in der multiprofessionellen Kooperation. Ein Blick auf Aushandlungsprozesse, Herausforderungen und Chancen

Eva Maria Löffler, Elisabeth Sommer und Stephanie Pigorsch

Handeln in multiprofessionellen Arbeitskontexten ist konstitutiv für die Praxis der Sozialen Arbeit. Während Fachkräfte Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Kontexten von außen widersprüchlich adressiert werden, gibt es innerhalb der Profession ein Bewusstsein für eigene Kompetenzen und vor allem spezifisches Wissen, das in die Interaktion mit Kolleg*innen und Adressat*innen eingebracht werden kann. Die disziplinäre Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln und der Relevanz des professionseigenen Wissens für die multiprofessionelle Kooperation ist im Vergleich dazu bisher gering. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Er fragt aus einer professionstheoretischen Perspektive (1.) nach dem Potenzial der Wissensbestände von Fachkräften der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen multiprofessionellen Praxisfeldern. Entlang von drei empirischen Untersuchungen werden Aushandlungsprozesse und Herausforderungen skizziert, denen sich Sozialarbeiter*innen gegenübersehen, wenn sie die eigenen Wissensbestände in die Kooperationen einbringen (2.). Die vorgestellten Forschungsergebnisse münden in die übergreifende Diskussion der Verwendung professionseigenen Wissens in multiprofessionellen Kooperationen (3.). Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick (4.).

1. Disziplinäre Perspektive

Die zunehmende Komplexität der Themen und Problemstellungen, mit denen sich Soziale Arbeit befasst, erfordert die gemeinsame Bearbeitung mit weiteren Professionen, das professionelle Handeln erfolgt also in multiprofessionellen Kontexten. Multiprofessionalität bezeichnet dabei die gezielte Zusammenführung der Perspektiven, Kompetenzen und Wissensbestände der beteiligten Professionen für die dann arbeitsteilig erbrachte soziale Dienstleistung (vgl. Bauer 2018: 731).

Aus professionstheoretischer Sicht müssen Sozialarbeiter*innen in diesen Handlungsfeldern also nicht nur ein Arbeitsbündnis mit den Adressat*innen

und deren Angehörigen herstellen (Dewe/Otto 2012), sondern auch mit Fachkräften weiterer Berufe zusammenarbeiten, die an der Problembewältigung beteiligt sind. Dieses professionelle Handeln lässt sich mit dem Begriff „Kooperation“ erfassen, der zunächst einmal einen Austausch beschreibt, „von dem alle Beteiligten profitieren. […] [Sie] kooperieren, um etwas zu schaffen, das sie allein nicht schaffen könnten“ (Sennett 2012: 17). Dabei arbeiten die Beteiligten „mit unterschiedlichen Einschätzungs-, Handlungs- und Interventionsmodellen sowie professionsspezifischen Zielperspektiven“ (Merten et al. 2019: 13), die nicht zuletzt auf das professionseigene Wissen zurückzuführen sind.

Dem professionseigenen Wissen kommt in der multiprofessionellen Kooperation eine entscheidende Bedeutung zu: Im Wettbewerb um die Zuständigkeit für eine gesellschaftliche Problemlage – den „interprofessional battles“ (Abbott 1988: xii) – scheint es das zentrale Kriterium – die „currency of competition“ (ebd.: 102) – für die Durchsetzungsfähigkeit einer Profession zu sein. Gleichzeitig kommt es in den Aushandlungsprozessen zu Abgrenzungshandlungen, wodurch eigene Normen der Berufsausübung gefestigt und berufliche Standards definiert werden (vgl. Bauer 2018: 736). Die Frage nach der Verwendung professionseigenen Wissens durch Sozialarbeiter*innen steht also in engem Zusammenhang mit der Professionalisierung der Sozialen Arbeit in multiprofessionellen Arbeitskontexten.

2. Professionseigenes Wissen in der Praxis der multiprofessionellen Kooperation

Aus der dargestellten theoretischen Perspektive ergeben sich unter anderem folgende Fragen: Welches Wissen wird von den Fachkräften der Sozialen Arbeit in die Kooperationen eingebracht? Mit welchen Herausforderungen und Grenzen werden die Fachkräfte Sozialer Arbeit bei der Wissensverwendung konfrontiert? Wie gestalten sich die Aushandlungsprozesse in der Kooperation? Diesen drei Fragen wird entlang empirischer Beispiele nachgegangen.

2.1 Wissen von Fachkräften der Sozialen Arbeit in den Frühen Hilfen

Frühe Hilfen sind Angebote für Familien, die laut bundesgesetzlicher Bestimmung (Bundeskinderschutzgesetz, BKiSchG) in multiprofessioneller Koope-

ration zu erbringen sind. Es kooperieren Fachkräfte aus den Sektoren Kinder- und Jugendhilfe (mitunter Soziale Arbeit) und dem Gesundheitswesen, um die Erziehungs- und Beziehungskompetenz von (werdenden) Eltern durch präventive Angebote zu fördern. Frühe Hilfen sind Angebote, die dem Aufgabenspektrum des Kinderschutzes zuzuordnen sind, sich allerdings durch das Gebot der Freiwilligkeit vom intervenierenden Kinderschutz abgrenzen (NZFH 2009; Braches-Chyrek 2017). Im Promotionsprojekt der Koautorin Elisabeth Sommer wird die professionsbezogene Positionierung von Fachkräften Sozialer Arbeit in diesem Feld untersucht. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und der Expert*inneninterviews zeigen, dass die Mitwirkung von Fachkräften aus dem Gesundheitswesen im professionseigenen Zuständigkeitsbereich (Kinderschutz) professionseigenes Wissen in der Abgrenzung zu anderen Fachkräften (z.B. Pfleger*innen, Mediziner*innen) in Form von Alleinstellungsmerkmalen identifizierbar macht. Dieses Potenzial multiprofessioneller Kooperation reflektieren auch die Fachkräfte selbst, indem sie z.B. feststellen: „nee jeder kann doch nicht alles […], wo sind vielleicht auch die Profile bestimmter Professionen“ (C4/3: 58–61).

Den Untersuchungsergebnissen zufolge zeichnen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit erstens durch Wissen zur *Gesprächsführung* aus. Sie generieren und priorisieren Fallinformationen, z.B. in Form von Familienanamnesen und durch den Einsatz gezielter Fragetechniken ohne „den konkreten Grund, warum man jetzt dieses Gespräch führt […], aus den Augen [zu] verlieren“ (A14/3: 13–21). So tragen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit einerseits maßgeblich zu gelingender Fallarbeit in Frühen Hilfen bei. Andererseits lassen die Fachkräfte Sozialer Arbeit die zielgerichtete Steuerung von multiprofessionellen Gesprächen (z.B. Fallkonferenzen) durch die Klärung problematischer, mitunter widersprüchlicher Situationen gelingen. So heben sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit zweitens durch die *Koordination der Kooperation* aus. Sie integrieren die Perspektiven aller beteiligten Fachkräfte, Institutionen, Fachbereiche sowie der Klientel (Kinder und Eltern) und berücksichtigen die Befindlichkeiten aller Beteiligten. Dabei wirken sie als verbindendes Element, indem sie partnerschaftlich kommunizieren und vielfältige, auch professionsfremde Perspektiven zusammenführen. So werden inter- und intraorganisationale sowie interpersonale Grenzen überwunden: „[S]ie sind vielleicht schon so ein Scharnier?“ (A18/1: 8f.) Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit übernehmen Interaktionsarbeit in der Fallarbeit und der Kooperation im Feld Frühe Hilfen. Dazu hilft ihnen ein *ganzheitliches Herangehen,* das im Feld beschrieben wird als „bio-psycho-sozial“ (A16/2: 45) sowie als „weite[r] Blick“ (ebd.: 44).

Diesen Ergebnissen zufolge verfügen Fachkräfte der Sozialen Arbeit über Alleinstellungsmerkmale, die in der Praxis multiprofessioneller Kooperation sowohl in Selbstzuschreibungen als auch durch Fachkräfte anderer Professionen geäußert werden. Sie lassen einerseits die Fallarbeit und andererseits die Kooperation im Feld Frühe Hilfen gelingen und beweisen durch ihr Wissen zu

Gesprächsführung, Koordination von Kooperationen und zu Integration professionsspezifischer Perspektiven die Effektivität ihrer professionellen Handlung. Gleichzeitig sind konfliktäre Aushandlungen, z.B. von Aufgaben der Fachkräfte Sozialer Arbeit in ihrem Zuständigkeitsbereich, zu beobachten, was auf Grenzen für die Durchsetzung des professionseigenen Wissens von Fachkräften Sozialer Arbeit hindeutet. Wie sich diese Grenzen darstellen können, wird entlang eines weiteren empirischen Projekts beschrieben.

2.2 Grenzen der Wissensverwendung in der Krankenhaussozialarbeit

Soziale Arbeit im Krankenhaus ist rechtlich unter anderem durch § 112 Abs. 2 Nr. 4 SGB V gerahmt, wonach Patient*innen auch einen Anspruch auf soziale Betreuung und Behandlung haben. Die Sozialdienste ergänzen die medizinisch-pflegerische Behandlung, beraten zu sozialen Fragen und stellen Hilfen sicher, die an die Entlassung aus dem Krankenhaus anschließen (DVSG 2021). Besonderheiten des professionellen Handelns Sozialer Arbeit im Krankenhaus sind: das Gesundheitswesen als Erbringungskontext, die Dienstleistungserbringung in multiprofessionellen Teams und die damit verbundene Notwendigkeit, mit Kolleg*innen anderer Berufsgruppen zu kooperieren. Hier setzte eine qualitative Studie der Koautorin Eva Maria Löffler (2022b) an, in der mittels problemzentrierter Interviews unter anderem rekonstruiert wurde, wie Sozialarbeiterinnen[1] handeln und wie sie die Aushandlungsprozesse über die Wissensverwendung in der multiprofessionellen Kooperation erleben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Sozialarbeiterinnen unter anderem ihre ganzheitliche Perspektive auf die Adressat*innen und deren Lebensbedingungen, Fachwissen zu sozialen Diensten sowie Finanzierungsmöglichkeiten in die multiprofessionellen Kooperationen einbringen, um im Sinne einer nutzer*innenorientierten Sozialen Arbeit die bestmögliche Versorgung der Patient*innen zu ermöglichen. Diese kann zwar als gemeinsame Handlungsorientierung der beteiligten Fachkräfte rekonstruiert werden, trotzdem erleben die Sozialarbeiterinnen auf unterschiedlichen Ebenen Grenzen ihres professionellen Handelns und bei der Verwendung des professionseigenen Wissens.

(1) Auf der *Ebene der Interaktion* entstehen Konflikte und Missverständnisse, die von den Sozialarbeiterinnen durch die unterschiedlichen Perspektiven erklärt werden: „Ich komme auch immer wieder an meine Grenzen, weil ich eben Dinge nicht umsetzen kann oder diskutieren muss mit Ärzten, das kommt vorzugsweise mit Ärzten vor, dass die andere Ideen haben, als ich die habe“ (06: 139–141). Zwar sei die Zusammenarbeit gleichberechtigt gedacht,

1 Das Sample umfasste ausschließlich weibliche Fachkräfte.

im Alltag erleben die Sozialarbeiterinnen aber, dass sie auf die Entscheidungen der Ärzt*innen wenig Einfluss nehmen können, „weil nicht miteinander gearbeitet wird“ (06: 62f.). In der Kooperation mit den Kolleg*innen erleben sich die Sozialarbeiterinnen nicht als gleich-, sondern den Ärzt*innen hierarchisch unterstellt. Sie beschreiben, dass Routinen, standardisierte Abläufe und Instrumente dazu beitragen sollen, Konflikte zu verhindern und Unstimmigkeiten, insbesondere in der Bedarfsermittlung, zu umgehen. Gleichzeitig wird es durch diese formalisierten Abläufe unmöglich, dem eigenen Verständnis entsprechend fall- und situationsbezogen zu handeln und individuelle Lösungen zu finden.

(2) Auf der *organisationalen Ebene* erleben die Sozialarbeiterinnen vor allem die (hierarchische) Auftragserteilung als einschränkend: Die Arbeitsabläufe in den Krankenhäusern sind stark strukturiert, und „der Alltag wird bestimmt durch eine elektronische Anforderung“ (04: 28f.). Die Mitarbeiterinnen werden von den anderen Professionen insbesondere, wenn „der Chefarzt sagt, ich brauche hier Unterstützung“ (04: 25f.), angefordert. Die Auftragserteilung ist fremdbestimmt und enthält zumeist schon eine Information über die Bedarfe der Nutzer*innen und auch Ziele der Unterstützung aus der Sicht der Ärzt*innen. Der Rahmen des professionellen Handelns wird also durch andere Professionen vorgegeben, und das Primat in der Dienstleistungserbringung liegt weder bei den Nutzer*innen noch der Sozialen Arbeit. Durch die in der Anforderung enthaltenen Angaben können eigene Wissensbestände nur begrenzt eingebracht werden.

(3) Auch die *strukturelle Ebene* und hier die ökonomische Ausrichtung des Gesundheitswesens wird von den Sozialarbeiterinnen als Grenze ihres professionellen Handelns beschrieben: „[…] früher mal war, dass ein Patient dann erst nach Hause gekommen ist, wenn er hier gesund geworden ist, und heute […] versuchen wir ihn auf den Weg der Gesundung zu bringen, aber gesund wird er gefälligst zu Hause. Deswegen auch die kürzeren Verweildauern und sowas“ (04: 117–119). Für eine patient*innenorientierte Versorgung fehle durch die knappen Verweildauern die Zeit und das professionelle Handeln richte sich zunehmend nach finanziellen Kriterien statt am Einzelfall. Die Sozialarbeiterinnen haben zwar Erklärungen für die Dominanz dieser ökonomischen Handlungslogik: „[…] natürlich muss ich die Liegedauer verkürzen. Der Benefit ist für unser Krankenhaus. Das ist mein Arbeitsplatz, der davon finanziert wird oder der der Kollegen“ (04: 332–334). Sie sehen darin aber auch ganz klar eine Einschränkung ihres professionellen Handelns: „Natürlich weiß ich auch, dass wir die Betten leer machen müssen […], aber manches ist einfach nicht machbar“ (01: 91–97).

Die Aushandlungsprozesse über die Verwendung von professionseigenem Wissen sind im Krankenhaus auch durch die starke Institutionalisierung des Arbeitsfeldes begrenzt. Wie sich diese Aushandlungsprozesse in einem weniger formalisierten Feld gestalten, zeigt das dritte empirische Projekt.

2.3 Aushandlungsprozesse in der Gemeinwesenarbeit

Im Folgenden geht es um die multiprofessionelle Kooperation in der Gemeinwesenarbeit (GWA), insbesondere in partizipativen Settings auf lokaler Ebene. In der GWA als Klammer für das sozialraumbezogene Handlungsfeld Sozialer Arbeit (Stövesand 2019) ist das professionseigene Wissen weniger einheitlich und festgeschrieben als in anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit und speist sich aus Traditionen wie der Steuerung „von oben“ und der emanzipatorischen Mobilisierung „von unten“. Es wird gebraucht, um das Ziel von GWA, die Verbesserung der materiellen, immateriellen und infrastrukturellen Lebensbedingungen marginalisierter Bevölkerungsgruppen, maßgeblich mit ihnen gemeinsam umzusetzen (vgl. Stövesand/Stoik 2013: 21). GWA ist als professionsübergreifende Praxis gedacht, die Ressourcen aktiviert, Netzwerke knüpft, Selbstorganisation unterstützt und den Wert informeller und formeller Beziehungen zwischen Bewohner*innen und den lokalen Entscheidungsträger*innen betont (vgl. Stövesand 2019: 558f.).

Multiprofessionelle Kooperation findet in von komplexen Problemstellungen gekennzeichneten segregierten Quartieren unter anderem in der Form integrierter Handlungsansätze statt, bei denen professionelle Akteur*innen aus unterschiedlichen Bereichen im Modus der Partizipation mit den Bewohner*innen zusammengebracht werden. Die GWA ist hier „Akteurin der integrierten Stadtteilentwicklung“ (Fehren 2013). Zentrale Räume der multiprofessionellen Kooperation sind dabei, wie im Folgenden näher betrachtet wird, Situationen *veranstalteter Partizipation*, z.B. Stadtteilwerkstätten oder offene Nachbarschaftsforen.

Auf der Basis einer ethnografischen Studie der Koautorin Stephanie Pigorsch (2021a) zu Prozessen sozialer Ausschließung in Situationen veranstalteter sozialraumbezogener Partizipation kann herausgestellt werden, dass multiprofessionelle Kooperation dort gekennzeichnet ist durch: (1) konflikthafte Aushandlungsprozesse, in die professionseigenes Wissen über Prozesse sozialer Ausschließung eingebracht wird, und (2) eine starke materielle Begrenzung der Situation. Es zeigt sich die Prekarität multiprofessioneller Kooperation, die bedingt ist durch einen hohen „Thematisierungs-, Verhandlungs- und Problemlösungsdruck[] in einem zeitlich, räumlich und personell begrenzten ad-hoc-Setting“ (Pigorsch 2022: 455).

(1) Das professionseigene Wissen der GWA wird in den Situationen veranstalteter Partizipation konflikthaft ausgehandelt. Als Beispiel dient im Folgenden ein ganztägiges Nachbarschaftsforum. In einem Themenraum geht es um Ordnung im Stadtteil: Probleme sollen angesprochen und Engagementprozesse angestoßen werden. Die anwesenden Bewohner*innen beschweren sich über eine Gruppe von Menschen (die „Trinkerszene“, Beobachtungsprotokoll Ordnung: 320), die auf einem zentralen Platz regelmäßig Alkohol konsumie-

ren und in die Büsche urinieren. Als die Mitarbeiterin des Ordnungsamtes die Frage in den Raum wirft, wie man den Platz für die Gruppe unattraktiver machen könne, interveniert die Sozialarbeiterin aus der sozialraumbezogenen Sozialen Arbeit: „Das kann ich Ihnen ganz klar sagen, das wird nicht passieren, weil, da stehen Bänke, die haben jedes Recht, dort zu sitzen“ (ebd.: 564f.). Der Streetworker für die Arbeit mit Jugendlichen bestärkt diese Position und schlägt neben dem Aufstellen einer Toilette eine verständigungsorientierte Herangehensweise vor, also „auch mit Menschen zu reden […]. Jeder kann das machen“ (ebd.: 611–614). Die Soziale Arbeit ist sensibilisiert für Prozesse sozialer Ausschließung: „[…] wir sitzen jetzt hier, und es ist keine von den Personen, um die es geht, anwesend (ebd.: 643f.). Das professionseigene Wissen lässt sich als Parteinahme und Zurückweisung moralisierender und kriminalisierender Zuschreibungen gegenüber den Adressat*innen sowie ordnungspolitischer Adressierungen gegenüber der Sozialen Arbeit beschreiben.

(2) Des Weiteren wirkt die *Materialität der Situation* auf die Möglichkeiten multiprofessioneller Kooperation. Der Moderation kommt hierbei eine Schlüsselrolle bei der materiell-methodischen Strukturierung zu. Das von Akteur*innen der GWA mit ausgerichtete Nachbarschaftsforum hat das Ziel, Engagement anzustoßen. Als die Diskussion sich im Kreis dreht, die Zeit für die Lösungsfindung aber immer knapper wird, adressiert der Moderator die Anwesenden, ein Projekt zu entwickeln: „[…] vielleicht könnte das ja auch ein konkretes, Sie werden merken, ich dränge so ein bisschen in diese Projektidee“ (ebd.: 1093f.). Es ist der Versuch, im zeitlich beschränkten Raum ein dokumentierbares Ergebnis zu erzielen, das im Einklang mit den Zielen des Formates steht. Die Situation ist materiell prekär, weil sich erst vor Ort entscheidet, wer am Diskurs teilnimmt, wie sich dieser entwickelt und welche Rollen und Aufträge die Beteiligten ein- bzw. annehmen. Das in diesem Beispiel entwickelte „Projekt“ eines Dialogprozesses zwischen den problematisierenden Bewohner*innen und der problematisierten Gruppe wird letztlich nicht realisiert.

3. Die Verwendung professionseigenen Wissens in der multiprofessionellen Kooperation – Eine Zusammenführung

In der gebotenen Kürze konnten die Ausschnitte aus den drei empirischen Projekten zunächst einmal zeigen, dass die Soziale Arbeit professionseigenes Wissen besitzt, das sie in die multiprofessionelle Kooperation in unterschiedlichen Handlungsfeldern einbringt. Dieses reicht von Methoden der Gesprächsführung und Koordination über Wissen zum Sozialleistungssystem hin zur Reflexionsfähigkeit, die beispielsweise notwendig ist, um moralisierende Zuschrei-

bungen kritisch zu hinterfragen. Obwohl dieses Wissen und vor allem die ganzheitliche Perspektive, die die Sozialarbeiter*innen in allen Feldern einnehmen, auch von anderen Professionen (an-)erkannt und auf der Ebene der Interaktion mit den Adressat*innen nicht in Frage gestellt wird, bringt der Vergleich des Materials zudem einen paradoxen Befund in Bezug auf das professionseigene Wissen: Das ganzheitliche Denken und der „weitere Blick", mit dem Sozialarbeiter*innen die Adressat*innen und ihre Lebenslagen analysieren, sind zwar offensichtlich eine Spezifik der eigenen Profession, die Sozialarbeiter*innen geraten dadurch aber insbesondere in multiprofessionellen Kooperationen immer wieder in ein Dilemma, denn der Gegenstand, den die Soziale Arbeit bearbeitet, ist deutlich weniger scharf eingrenzbar als der Gegenstand anderer Professionen. Dadurch kann bei den Fachkräften das Gefühl entstehen, „nicht genug gegeben" oder „nicht alles getan zu haben". Sie verfügen über deutlich mehr Wissen, als in der Regel eingebracht werden kann.

Verdeutlichen lässt sich das am Beispiel von *Ausschlussmechanismen gegenüber potenziellen Adressat*innen*: Für die partizipative Gemeinwesenarbeit wurden Ausschlussmechanismen gegenüber benachteiligten Gruppen nachgezeichnet (2.3). Die Sozialarbeiter*innen verfügen über das Wissen, diese Mechanismen zu reflektieren und zu thematisieren. Aber obwohl sie wissen, welche Nutzer*innengruppen nicht einbezogen werden, und zudem Möglichkeiten hätten, erweiterte Zugänge zu schaffen, wirken sie diesen Ausgrenzungen nur in geringem Maße entgegen. Im Krankenhaus wird der Zugang zu den Adressat*innen überwiegend durch die Ärzt*innen hergestellt (2.2). Auf ihre Anweisung hin nehmen die Sozialarbeiter*innen Kontakt zu ausgewählten Patient*innen auf. Potenzielle Adressat*innen, deren Unterstützungsbedarf möglicherweise weniger offensichtlich ist oder die diesen nicht offensiv äußern, werden dadurch exkludiert. Im Feld Frühe Hilfen (2.1) wird zwar versucht, diese Ausschließung durch einen niedrigschwelligen Zugang einzuholen, das gelingt aber nicht in allen Fällen und erfolgt zudem über Fachkräfte und Dienste aus dem Gesundheitswesen. Ein Nutzen, den die Soziale Arbeit durch ihr professionseigenes Wissen in multiprofessionellen Kooperationen haben könnte, nämlich Zugänge auch zu vulnerablen, ressourcenarmen oder weniger sichtbaren Adressat*innen herzustellen, bleibt also unberücksichtigt. Obwohl die Fachkräfte der Sozialen Arbeit diese Ausschlussprozesse reflektieren und Ideen für eine alternative Gestaltung von Zugängen haben, ist es ihnen nicht immer möglich, dieses Wissen in die Kooperationen einzubringen. Diese Beschränkung ihrer *Handlungsautonomie* zeigt sich für alle Handlungsfelder. Die Durchsetzungsfähigkeit im „interprofessional battle" (Abbott 1988: xii) ist demnach nicht nur von der Existenz des professionseigenen Wissens, sondern auch den Rahmenbedingungen der Praxis und Wissensverwendung abhängig.

Ein Beispiel: Bei der Verwendung professionseigenen Wissens in der Kooperation kann es zu Differenzen kommen, die unter anderem aus den unter-

schiedlichen Perspektiven entstehen. So werden Kinderschutz, Gesundheit oder Partizipation zwar als gemeinsame Ziele der multiprofessionellen Kooperation betrachtet, zugleich sind die Begriffe aber verbunden mit einem professionsspezifischen „Blick[…] auf den jeweiligen Gegenstand“ (Prößl 2018: 11). Es ist deshalb von Bedeutung, „nicht nur mit Begriffen zu argumentieren, sondern genau zu schauen, was sich dahinter an konkretem inhaltlichem und methodischem Tun verbirgt“ (ebd.; vgl. Pigorsch 2021b). Für diesen notwendigen fachlichen Austausch benötigen die Fachkräfte Zeit, die im Sozial- und Gesundheitsbereich grundsätzlich fehlt. Stattdessen sind die Rahmenbedingungen von gesellschaftlichem und systemimmanentem Druck gekennzeichnet, der an die Fachkräfte weitergegeben wird (vgl. Farrenberg/Schulz 2020: 30f.; Löffler 2022a). Die Rahmenbedingungen, unter denen die Aushandlungen stattfinden, sind allerdings nicht nur zeitlich, sondern auch personell und materiell limitiert (Pigorsch 2021c). Je nach Grad der Strukturierung des Feldes konstituieren institutionell festgelegte Abläufe, Routinen und Hierarchien die Kooperationen mit und entscheiden damit über die Handlungsautonomie der Sozialarbeiter*innen.

Neben expliziten wirken auch implizite Macht- und Hierarchiestrukturen auf die Aushandlungsprozesse, welche in der Praxis indirekt aufgerufen und reproduziert werden. Ein Aspekt dabei sind geschlechtsbezogene Unterlegungen von Professionen. Die der Sozialen Arbeit obliegende feminisierte Interaktionsarbeit (Gesprächsführung, Koordination, Partizipation) erfährt in der Kooperation Abwertung (vgl. Ehlert 2019: 35). Gerade in der Kooperation mit männlich konnotierten Professionen, z.B. der Medizin, und dabei insbesondere auf deren angestammten Terrain (Krankenhaus), haben Fachkräfte der Sozialen Arbeit auch hierdurch Nachteile, die sich unter anderem in der Verdrängung ihres professionseigenen Wissens zeigen (vgl. Sommer/Thiessen 2020: 24; Sommer 2020: 93).

Festgehalten werden kann, dass die (gelingende) Wissensverwendung nicht nur abhängt von der Existenz des Wissens, sondern auch von den Bedingungen, die das Handeln in multiprofessioneller Kooperation rahmen (vgl. Löffler 2020; 2022a: 269–274). In künftigen Untersuchungen können diese Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Praxis weiter beleuchtet werden.

4. Ausblick

Auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen ist zu empfehlen, dass Sozialarbeiter*innen ein die Profession konstituierendes Bewusstsein über professionseigenes Wissen generieren. Dabei sind die in diesem Beitrag ausgewiesenen begrenzenden Rahmenbedingungen angemessen zu berücksichtigen.

So sind Widersprüche in der Handlungspraxis, die im Zusammenhang mit der spezifischen Fachlichkeit von Sozialarbeiter*innen stehen, ebenso zu reflektieren wie explizite und implizite Macht- und Hierarchiestrukturen. Konfliktäre Aushandlungen in der multiprofessionellen Kooperation sollten als solche anerkannt werden, damit letztlich Reibungsgewinne aus der Kooperation resultieren (vgl. Sommer/Thiessen 2022: 550). Diese sollten sich als nutzbringend für die Adressat*innen Sozialer Arbeit auswirken, denn das Ziel der Kooperation bleibt primär deren bestmögliche Unterstützung.

Literatur

Abbott, Andrew (1988): The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.

Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.

Braches-Chyrek, Rita (2017): Frühe Hilfen und Gesundheitsförderung. Kinder als Akteure?! In: Fischer, Jörg/Geene, Raimund (Hrsg.): Netzwerke in Frühen Hilfen und Gesundheitsförderung. Neue Perspektiven kommunaler Modernisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 328–340.

Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen e.V. (DVSG) (2021): Gesetzliche Grundlagen der Sozialen Arbeit im Krankenhaus, https://dvsg.org/fileadmin/user_upload/DVSG/Veroeffentlichungen/Positionen/Soziale-Arbeit-im-Krankenhaus-Rechtliche-Grundlagen.pdf [11.07.2022].

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–218.

Ehlert, Gudrun (2019): Professionalität und Geschlecht. Perspektiven der Geschlechterforschung und geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit. In: Kasten, Anna/Rose, Lotte/Schimpf, Elke (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologien, Konzepte, Forschungsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 23–38.

Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fehren, Oliver (2013): Gemeinwesenarbeit als Akteurin der integrierten Stadtteilentwicklung. In: Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph/Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 273–279.

Löffler, Eva Maria (2020): „Das ist wie ’ne Waage“. Wissen und Haltung in sozialen Dienstleistungsberufen. In: Die Hochschule 29:2, S. 85–97.

Löffler, Eva Maria (2022a): Haltung und professionelles Handeln in sozialen Berufen. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel von Pflegefachkräften in ambulanten Pflegediensten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Löffler, Eva Maria (2022b): „Man kann hier die Wirksamkeit spüren". Professionelles Handeln von Sozialarbeiter:innen in Krankenhaussozialdiensten. In: Soziale Arbeit 11, S. 417–424.

Merten, Ueli/Kaegi, Urs/Zängl, Peter (2019): Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In: Amstutz, Jeremias/Kaegi, Urs/Käser, Nadine/Merten, Ueli/Zängl, Peter (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 13–34.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) (2009): Begriffsbestimmung Frühe Hilfen, https://www.fruehehilfen.de/grundlagen-und-fachthemen/grundlagen-der-fruehen-hilfen/begriffsbestimmung-fruehe-hilfen/ [23.06.2022].

Pigorsch, Stephanie (2021a): Widersprüche der Sozialen Arbeit an der Partizipation. Zu Praktiken der Blockierung in gemeinwesenorientierten Partizipationssettings. In: Soziale Passagen 13:1, S. 183–187.

Pigorsch, Stephanie (2021b): Miesepetrige Sozialarbeitende in Situationen veranstalteter Partizipation. (Nicht-)Nutzung als alltagsorientierte Kritik an der sozialräumlichen Beteiligungspraxis. In: Widersprüche 41:159, S. 9–30.

Pigorsch, Stephanie (2021c): Verschlagworten und Systematisieren in moderierten Beteiligungsprozessen – oder: Wie Erfahrungswissen unsichtbar gemacht wird. In: Müller, Falko/Munsch, Chantal (Hrsg.): Jenseits der Intention – ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 63–75.

Pigorsch, Stephanie (2022): Orte der Partizipation als Orte der Ausschließung? Zur Praxis sozialer Ausschließung in Situationen veranstalteter Partizipation im Kontext von Gemeinwesenarbeit. In: Soziale Arbeit 71:12, S. 449–457.

Prößl, Reiner (2018): Grundwissen Kommunalpolitik. Kommunale Jugend-, Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik, http://library.fes.de/pdf-files/akademie/kommunal/15866/15866-08.pdf [27.06.2022].

Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Hanser Berlin.

Sommer, Elisabeth (2020): Kinderschutz in der Medizin – Ein Puzzleteil im Gesamtkonzept? Einblicke in die Bedeutung der Fachlichkeit Sozialer Arbeit in der multiprofessionellen Kooperation. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 167:3, S. 92–94.

Sommer, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2020): Soziale Arbeit und Gesundheitswesen. In: Sozialmagazin 45:9–10, S. 20–25.

Sommer, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2022): Beteiligung im Netzwerk bei der Umsetzung von Frühe Hilfen. In: Fischer, Jörg/Hilse-Carstensen, Theresa/Huber, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kommunale Planung und Steuerung. Planung, Gestaltung, Beteiligung. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 543–552.

Stövesand, Sabine (2019): Gemeinwesenarbeit als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 557–579.

Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph (2013): Gemeinwesenarbeit als Konzept Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph/Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 14–36.

(Nicht-)Wissen, (Nicht-)Verstehen und Diversität

Kulturreflexives Nicht-Verstehen. Ein Gegenstand der Wissensentwicklung der Sozialen Arbeit

Ngan Nguyen-Meyer

Wage es, nicht zu verstehen!“
(Kurt 2009: 71)

In diesem Beitrag gehe ich anhand des Beispiels der Kinderschutzarbeit mit Familien aus Vietnam der Frage nach, ob Nicht-Verstehen ein Gegenstand der Wissensentwicklung der Sozialen Arbeit sein kann und, wenn ja, inwiefern Soziale Arbeit als Profession davon profitieren kann. Um eine Antwort darauf zu formulieren, zeige ich zunächst, dass das Thema des Nicht-Verstehens in Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit eine Leerstelle bildet (1.), zugleich aber eine hohe Relevanz für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit hat (2.). Im Anschluss daran erörtere ich mein Verständnis des Nicht-Verstehens, das im Vergleich zu einem klassischen Verständnis stärker (selbst-)reflexiv und machtkritisch ausgestaltet ist und Interkulturalität mitberücksichtigt (3.). Ausgehend von dieser Definition des Nicht-Verstehens stelle ich einen methodologischen und methodischen Entwurf vor, der dem Gegenstand des (interkulturellen) Nicht-Verstehens angemessen ist (4.). Schließlich werden Ideen zum potenziellen Gewinn für die Wissensentwicklung der Sozialen Arbeit benannt (5.). Der Beitrag endet mit einem Fazit (6.).

1. Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen – Eine Leerstelle in der Wissenschaft Sozialer Arbeit?![1]

Wissen und Verstehen als die zum Wissen gehörende Kompetenz – hierzu gehört auch das Fallverstehen – spielen eine zentrale Rolle bei der Wissensentwicklung im Kontext Sozialer Arbeit und werden – zumindest in einem Teil

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen meiner Promotionsarbeit, in der das interkulturelle Nicht-Verstehen in der Kindeswohlgefährdungseinschätzung mit Familien aus Vietnam den Forschungsgegenstand bildet.

des Professionalisierungsdiskurses – als zentral für die Professionalisierung Sozialer Arbeit angesehen (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2012: 12f.).[2] Zugleich lässt sich feststellen, dass Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen im Rahmen dieses Diskurses nur selten explizit behandelt worden sind, und wenn doch, dann wurden sie meist ausschließlich als etwas Absolutes und Defizitäres erfasst oder zumindest als Ursache für etwas Negatives im professionellen Handeln. Dies wurde beispielsweise in dem Sammelband „Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft“ von Homfeldt und Schulze-Krüdener (2000) deutlich. Hier wird Wissenserwerb hauptsächlich als ein Mittel zur Bewältigung von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen gesehen.

Ein anderer Strang des Professionalisierungsdiskurses legte dagegen Grundsteine für ein anderes Verständnis von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen. Explizit mit dem Nichtwissen als Kompetenz zur Selbstreflexivität von Professionellen in der Sozialen Arbeit beschäftigten sich Lindner (2004), Nörenberg (2007) und Kleve (2011). Kleve thematisiert aus der systemtheoretischen Perspektive nach Luhmann die unverzichtbare Funktion des Nichtwissens für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit und fordert Professionelle zu einer „Haltung des Nichtwissens“ in Form von „Lösungsabstinenz“ auf (2011: 346). Nauerth diskutiert zwar nicht explizit das Phänomen des Nicht-Verstehens in der Sozialen Arbeit, allerdings den „Selbstzweifel der Profession“ (2016: 51ff.) sowohl im Sinne von „Zweifel daran, richtig verstehen zu können“ (ebd.: 57ff.), als auch im Sinne von herrschaftskritischem professionellem Handeln (ebd.: 63f.). Aus derselben Theorieperspektive wie Kleve behandelte Kraus das Nicht-Verstehen explizit als Gegenstand der Professionalisierung. Er thematisiert „die grundsätzlichen Grenzen des Zugangs zur Lebenswelt“ des Gegenübers (2017: 64). Dabei fordert er von Professionellen ein Bewusstsein ein, bei ihren Deutungstätigkeiten „Erkennen und Verstehen“ im Arbeitsalltag vorsichtig und bescheiden zu sein (ebd.), was er im Titel desselben Aufsatzes gerahmt hat: „Nicht-Verstehen als professionelle Kommunikations-Kompetenz“. Die Gemeinsamkeit dieser Ansätze besteht darin, dass Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen in Form einer Selbstreflexion der Professionellen als zentraler Bestandteil der Professionalisierung angesehen werden. Im Zusammenhang mit der selbstreflexiven Kompetenz von Professionellen sprechen Dewe und Otto von der „reflexive[n] Professionalisierung“ (2012: 210). Und Schütze misst dem hermeneutischen Fallverstehen im Sinne eines selbstkritischen Verstehens einen hohen Wert bei und spricht deshalb von der Sozialen Arbeit als „bescheidener Profession“ (1992).

Die vorgestellten Arbeiten markierten im Professionalisierungsdiskurs der Sozialen Arbeit erste Wendeschritte im Verständnis des Nicht-Verstehens und

---

2 Mehr zum Diskurs zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit bei Hammerschmidt/Sagebiel (2012).

Nicht-Wissens. Doch dies führte nicht zu einer weitergehenden Resonanz in der Wissenschaft Soziale Arbeit, das heißt, noch immer gibt es keine breite Diskussion über Nicht-Wissen und besonders über Nicht-Verstehen als Ressourcen professionellen Handelns. Die Inhalte von rund 200 Beiträgen der Jahrestagung 2022 der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zum „geteilten Wissen" können als aktuelles Beispiel dafür dienen. Um den Erkenntnisstand des Begriffs Nicht-Verstehen in der interkulturellen Kommunikationsforschung[3] steht es ähnlich.

Nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Praxis Sozialer Arbeit wird Nicht-Verstehen meist nicht beachtet oder sogar ausgeblendet. Besonders im Kinderschutz ist Nicht-Verstehen nahezu ein Tabuthema, denn all das, was auf „Inkompetenz" hindeuten könnte, wie Nicht-Verstehen, Nicht-Wissen, Nicht-Können, scheint besonders heikel zu sein, gerade weil die Profession Soziale Arbeit unter Druck steht, Kompetenzen (Wissen und Können) zu beweisen oder gar inszenieren zu müssen (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2012: 14).[4] Genügend Beispiele dafür findet man im Zusammenhang der wirkungsorientierten Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. z.B. Seithe 2012). Bei Anzeichen von „Inkompetenz" drohen finanzielle Einbußen und rechtliche Sanktionen – besonders im Kinderschutz. Damit geraten Fachkräfte in der Sozialen Arbeit unter Druck, nach außen ihr *Verstehen* zu präsentieren (vgl. Nauerth 2016: 3), was häufig dazu führt, dass Grenzen des Verstehens tabuisiert werden, obwohl sie aufgrund der Komplexität der Fälle eher wahrscheinlicher scheinen als umgekehrt.

2. Forschungs- und Praxisrelevanz

Die Kinderschutzforschung beschäftigt sich bereits seit geraumer Zeit mit Kinderschutzfehlern, die sich möglicherweise als Ergebnisse von Nicht-Verstehen betrachten lassen (Biesel/Wolff 2014; Fegert et al. 2010). Dennoch ist Nicht-Verstehen noch längst nicht explizit Gegenstand der Kinderschutzforschung. Doch eines der Ergebnisse einer Studie zum migrationssensiblen Kinderschutz berührt das Feld Nicht-Verstehen, denn diese zeigt, dass Kinderschutzfachkräfte sehr häufig fragen, ob sie die Verhaltensweisen von Eltern mit Migrationshintergrund richtig verstanden haben (vgl. Teupe 2012: 200f.). Diese Er-

---

3 In diesem Beitrag werden nur der Erkenntnis- und Forschungsstand zum Nicht-Verstehen in der Sozialarbeitswissenschaft und in der Kinderschutzforschung zusammenfassend dargestellt. Auf die Darstellung des Forschungsstands in der Soziologie und anderen Disziplinen wird hier verzichtet, um den Rahmen des Beitrags einzuhalten und um die Relevanz zur Sozialer Arbeit zu schärfen.

4 Das gilt für alle Professionen.

kenntnis scheint zwar banal zu sein, sie ist meines Erachtens allerdings ein wichtiger Hinweis auf einen Forschungsbedarf bezüglich des Nicht-Verstehens in diesem Bereich.

Neben den dargestellten großen Forschungslücken zum Nicht-Verstehen in der Wissenschaft Soziale Arbeit und in der Kinderschutzforschung stärken folgende Probleme, die ich seit vielen Jahren in meiner praktischen Arbeit mit Jugendamtsfachkräften und Familien aus Vietnam beobachtet habe, das Interesse, nach dem (interkulturellen) Nicht-Verstehen[5] im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit zu forschen: Während der Beurteilung elterlichen Verhaltens im Rahmen der Kindeswohlgefährdungseinschätzung tappen meines Erachtens viele Kinderschutzfachkräfte wiederholt in Fallen, die zu Fehlinterpretationen bzw. zu irrtümlichen Urteilen führen. Dazu gehören etwa die Falle der Pseudokulturalisierung, die Selbstverständlichkeitsfalle, die Mittelschichtsfalle, die Sensibilisierungsfalle und die Falle der Kriegstraumatisierung. Die Pseudokulturalisierung in Anlehnung an Gaitanides (2004: 9) meint eine fälschliche Legitimierung des elterlichen Fehlverhaltens mit Hilfe „kultureller Besonderheiten", wie z.B. Kinder zu schlagen, sei ein legitimes traditionelles Erziehungsmittel in Vietnam. Die Selbstverständlichkeitsfalle bezieht sich auf die Annahme im Alltag, dass alle Beteiligten auf der Basis derselben Selbstverständlichkeiten kommunizieren würden. So setzen einige Kinderschutzfachkräfte bei den Familien mit Migrationshintergrund eigene Selbstverständlichkeiten voraus, wie z.B. dass eine feste Alltagsstruktur für Familien aus Vietnam genauso wichtig wie für sie selbst sein müsse. Die Mittelschichtsfalle bezieht sich auf die Urteilsmaßstäbe aus der „Mittelschicht", die von vielen Fachkräften herangezogen werden, z.B. im Hinblick auf die Freizeitgestaltung mit Kindern oder die Gestaltung der Wohnumgebung. So kommen manche Fachkräfte voreilig zu dem Urteil verwahrloster Wohnungen. Die Sensibilisierungsfalle bezieht sich auf selektive Einschätzungen aufgrund einseitiger Fokussierungen auf unterschiedliche Gefährdungsbereiche – wie sexuellen Missbrauch oder körperliche Misshandlung, für die die Gesellschaft in psychosozialen Handlungsfeldern zu Recht sensibilisiert worden ist. Die Falle der Kriegstraumatisierung meint die Tendenz, dass die Ursachen der Belastungen von Migrant*innen aus ehemaligen Kriegsregionen wie z.B. Vietnam häufig einseitig oder voreilig auf Kriegstraumatisierung zurückgeführt werden (ausführlich dazu Nguyen-Meyer 2019). Die Gemeinsamkeit all dieser Fallstricke besteht darin, dass Kinderschutzfachkräfte ihr verstehendes Handeln selten hinterfragen und damit häufig in verstehende Fallen tappen (Nguyen-Meyer 2019). Wie Kurt es auf den Punkt gebracht hat: „Das Problem ist, dass wir verstehen" (2009: 80). Diese Beobachtungen zeigen, dass Missverstehen oder Probleme des Verstehens – entstanden aus diversen Gründen – sehr wohl auf

5 Mit den Klammern bei „interkulturell" werden Ursachen des Nicht-Verstehens offengelassen, d.h. Nicht-Verstehen kommt nicht immer ausschließlich aus interkulturellen Gründen vor, aber es ist möglich, dass es interkulturelle Gründe gibt.

der Tagesordnung der Praxis Sozialer Arbeit sind, gerade dort, wo ein hoher Druck besteht, das Beobachtete im Kontext professionellen Handelns verstehen zu müssen.[6]

Dies wirft viele Fragen im Zusammenhang mit dem Nicht-Verstehen in der Kinderschutzarbeit oder konkreter in der Kindeswohlgefährdungseinschätzung mit Familien mit Migrationshintergrund auf, etwa wie sich das Nicht-Verstehen in der Kinderschutzarbeit äußert oder worauf es sich bezieht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die bisherige mangelhafte Aufmerksamkeit für das Nicht-Verstehen in der Wissenschaft Soziale Arbeit wie auch die Tabuisierung des Nicht-Verstehens in der Praxis der Sozialen Arbeit die hohe Relevanz der Erforschung des Nicht-Verstehens zeigen. Die vorgestellten Beispiele aus der Praxis von Kinderschutzfachkräften in der Beurteilung des Verhaltens von Eltern aus Vietnam unterstreichen noch einmal den Bedarf an Forschung und Wissensgenerierung im Feld des Nicht-Verstehens.

Zugunsten der Verstehbarkeit wurden die genannten Beispiele sowie die skizzierten Forschungsprobleme zunächst auf der Basis eines eher eindimensionalen Begriffs des Nicht-Verstehens beschrieben. Allerdings basiert das hier vorgestellte Forschungsvorhaben auf einer komplexeren und mehrperspektivischen Definition des Nicht-Verstehens, die im Folgenden vorgestellt wird.

3. Mehrperspektivische Definition des Nicht-Verstehens

Anders als im Alltagsverständnis bedeutet Nicht-Verstehen im wissenschaftlichen Kontext nicht einfach das Gegenteil von Verstehen. Vielmehr bezieht es sich auf alle Facetten des Nicht-Verstehens, die zwischen den zwei idealtypischen Extremen des Nichts-Verstehens und des Alles-Verstehens auftreten können. Dies beschreiben drei Wissenschaftler*innen wie folgt: Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive liegen für Nazarkiewicz „Verstehen und Nicht-Verstehen auf einem Kontinuum“ (2018: 82). Aus sprachphilosophischer Perspektive treten für Westerkamp Verstehen und Nichtverstehen „stets als eine Mischform verstandener und unverstandener Anteile“ auf (2014: 1). Angehrn verweist aus philosophischer Perspektive auf unterschiedliche Grenzen des Sinns, an denen die Hermeneutik als die Auslegungsarbeit zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen eingesetzt werde (2010: 216). Wie in der Wissenschaft

6 Frick regt an, über das Spannungsfeld „[z]wischen Nicht-Verstehen und Verstehen-Müssen“ nachzudenken (2017).

allgemein bekannt, sind Suchbewegungen zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen immer notwendig im Prozess der Wissensentwicklung.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob das Nicht-Verstehen immer da ist, wo man es vermutet. Diese Frage impliziert die „Haltung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten – und an den Vor-Urteilen des Interpreten“ (Soeffner/Hitzler 1994: 29).

Nicht-Verstehen ist nicht schlicht als etwas Negatives – z.B. Falsches, Defizitäres oder Normabweichendes – anzusehen, denn wenn Nicht-Verstehen als etwas Negatives und Verstehen als etwas Positives unverändert und eindimensional verstanden werden würden oder anders: Wenn das Urteil, dass jemand etwas versteht und jemand anderes dasselbe nicht versteht, nicht geprüft wird, wäre „Wahrheit“ ausschließlich aus einer einzigen und unhinterfragten Perspektive definiert und damit statisch. So wäre die allgemein bekannte Komplexität des sozialen Lebens stark reduziert beschrieben. Dies wirft folgende Fragen auf: Erstens: Wer definiert, wer der*die Nicht-Verstehende ist, der*die deshalb oft als der*die minder Kompetente gesehen wird, und wer der*die Verstehende ist, dem*der dadurch oft eine Deutungshoheit und ein höherer Status zugewiesen wird? Zweitens: Wer definiert, wie etwas verstanden werden soll, und drittens, ob diese Definition als die „einzige Wirklichkeit“ gelten kann oder überprüft werden müsste? In diesem Zusammenhang würde Staub-Bernasconi von „Definitionsmacht“ (2007: 185) und Nauerth von „Deutungsmacht“ (2016: 55) sprechen. Diesbezüglich weist Nazarkiewicz in ihrem Ansatz zum „Nicht-Verstehen als Chance“ explizit darauf hin, dass Macht, Herrschaft und Ideologie in dem Spannungsfeld von Verstehen und Nicht-Verstehen eine zentrale Rolle spielten (vgl. 2022: 199ff). Bezogen auf die fallverstehenden Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit spricht Nauerth von einer Machtasymmetrie, in der Professionelle häufig am längeren Hebel säßen. Es wird also deutlich, dass sich eine Definition des Nicht-Verstehens immer auf Intersubjektivität und auf soziale Aushandlungen bezieht. Insofern hängt eine Definition des Nicht-Verstehens immer von den jeweiligen Perspektiven ab und ist standortgebunden.

Die oben formulierten Fragen bergen nicht nur deskriptive, sondern auch machtrelevante Gehalte. Sie eröffnen neue Perspektiven für eine flexible und mehrperspektivische Definition des Nicht-Verstehens, da das Verständnis vom Nicht-Verstehen immer mit dem vom Verstehen zusammenhängt und Macht immer Teil des Verhältnisses zwischen beiden Aspekten ist. Deshalb werden vorhandene Machtverhältnisse weiter reproduziert, solange nicht hinterfragt wird, wer etwas versteht, wer nicht und wie das Beobachtete verstanden wird.

Als Abgrenzung zu der eben dargestellten statischen Definition von Nicht-Verstehen wird in diesem Beitrag ein Begriff von Nicht-Verstehen herangezogen, der mehrdimensional, flexibel und machtkritisch angelegt ist.

Mit Nazarkiewicz’ theoretischem Ansatz zur Kulturreflexivität lässt sich das Nicht-Verstehen mehrperspektivisch sowie macht- und ideologiekritisch

anhand verschiedener Kulturdefinitionen aus drei Metaperspektiven definieren, die vielfältig abwechselnd eingesetzt werden können, um erlebte Situationen oder das Aufgenommene einzuschätzen (2022: 188): erstens „Kultur als die lebendigen, dynamischen und mehrdimensionalen Sozialisations- und Handlungskontexte" aus der Perspektive der „quasi-natürlichen Weltanschauung" (in Anlehnung an Schütz) (ebd.), zweitens Kultur als Systemkulturen aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive (in Anlehnung an systemtheoretische Linie) (ebd.: 194ff) und drittens Kultur aus der macht- und ideologiekritischen Perspektive, die unter anderem mit dem Intersektionalitätsansatz und postkolonialtheoretischen Ansätzen verwandt ist (ebd.: 199ff).

Aus der ersten Metaperspektive ist die Frage entscheidend, was ich oder wir noch nicht über den kulturellen Hintergrund des Gegenübers wissen bzw. diesbezüglich noch nicht verstanden haben, um Situationen zu verstehen (vgl. Nazarkiewicz 2018: 88). Dies hilft bei der Orientierung, die aber wieder losgelassen werden sollte, um den Blick auf die zweite Metaperspektive mit einer größeren Anzahl von Kulturen im Sinne von Systemkulturen lenken zu können. Zentral für die zweite Metaperspektive ist es, die Grundhaltung des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens einzunehmen. Im Zusammenhang mit der dritten Metaperspektive stellen sich zwei Fragen: Was passiert, wenn Verstehen erzwungen wird bzw. das Ziel gesetzt wird, das Nicht-Verstehen bewältigen zu müssen, wie oben bereits im Kontext der Kinderschutzarbeit erwähnt (2.), und: Welcher Machtbildungsmechanismus würde dabei greifen?

Explizit definiert Nazarkiewicz Nicht-Verstehen nicht als „Verzicht an Erkenntnis", sondern als die Fähigkeit zu staunen, „die eigene Leere" wahrzunehmen und mit Fragen zu arbeiten, um der Unsicherheit und dem Nicht-Verstehen offensiv zu begegnen bzw. sie bewusst kulturreflexiv zu gestalten (2018: 98f.).

4. Methodologische und methodische Anforderung an die Erforschung von Nicht-Verstehen

Auf der Basis der dargestellten Lage der Wissensentwicklung in dem zu behandelnden Feld und der formulierten Definition des Nicht-Verstehens sind zwei Aspekte in Bezug auf die Frage nach der adäquaten Methodologie und der Methoden von zentraler Bedeutung, die erstens den Forschungsstand und zweitens den Gegenstand betreffen. Diese beiden Aspekte hängen in diesem Fall besonders eng zusammen. Die in der Einführung dargestellte Forschungslücke im Feld des Nicht-Verstehens erfordert zunächst ein exploratives Verfahren. Das Besondere dieses Gegenstands, wie in der Definition bereits beleuchtet, liegt in der Relationalität und Machtimmanenz des Nicht-Verstehens

sowie in der Frage, ob Nicht-Verstehen immer da ist, wo man es vermutet. Dadurch, dass Nicht-Verstehen bisher kaum erforscht wurde, überwiegend eindimensional behandelt wird und meistens auf Nichts-Verstehen reduziert wird, liegen kaum Forschungserfahrungen und Erkenntnisse zu angemessenen Methoden vor, die sich auf einen komplexen Begriff des Nicht-Verstehens (3.) beziehen. Dies macht es noch einmal dringender, einen explorativen Weg zu gestalten – sowohl in der Erhebung als auch und vor allem in der Auswertung –, um die Vielschichtigkeit des Nicht-Verstehens mit allen seinen unbekannten Spielarten aufzudecken. Nicht nur gilt es, nach Methoden zu suchen, die dem Gegenstand angemessen sind; mit einem kritischen Begriff des Nicht-Verstehens das Nicht-Verstehen zu erforschen, verlangt auch von mir selbst als Forschender eine selbstkritische Haltung.

Exploration und Abduktion bilden den Kern der Methodologie der hermeneutischen Wissenssoziologie, mit der das Neue nicht auf der Basis des Bekannten formuliert wird, sondern Neues in allen Ungewissheiten entdeckt werden soll (Schröer/Bidlo 2011; Reichertz 2013). In diesem Sinne verspricht der Ansatz, adäquat auf die eben formulierten Ansprüche an die methodologische und methodische Gestaltung antworten zu können. Auf der methodischen Ebene liefern konkret die Arbeitsprinzipien der objektiven Hermeneutik, an die sich die hermeneutische Wissenssoziologie anlehnt, ein exploratives Verfahren, mit dem sich das formulierte Vorhaben, selbstreflexiv zu forschen, umsetzen lässt. Das betrifft vor allem die Prinzipien der Sequenzialität, der Extensivität und der Kontextfreiheit. Der methodologische und methodische Rahmen der hermeneutischen Wissenssoziologie zeigt zudem eine große Nähe zu Nazarkiewicz' theoretischem Ansatz, denn ihr Begriff des Nicht-Verstehens kann nicht nur als ein Mittel zur Analyse vielschichtiger Dimensionen des Nicht-Verstehens im Deutungsprozess genutzt werden, sondern auch als ein methodologisches Mittel, um sich eine selbstreflexive und neugierige Haltung im Verlauf der Wissensentwicklung anzueignen bzw. zu bewahren sowie eine bewusste Langsamkeit zu pflegen (Nazarkiewicz 2018: 98f.). Diese Haltung hilft Forschenden, das eigene „Nicht-Verstehen" als Motivation zum Neugierigsein im Sinne von „Nicht-Verstehen als Chance" wertzuschätzen (ebd.) und das eigene „Verstehen" immer wieder auf die Probe zu stellen, um sich vor voreiliger Theoriebildung zu hüten. Darüber hinaus lassen sich aus ihrem Ansatz verschiedene Handlungsmaximen ableiten, die hilfreich sind bei der Umsetzung des eben erläuterten explorativen Anspruchs in der Datenerhebung und -auswertung:

- Zunächst gilt es, den eingefahrenen Denk- und Handlungsprozess durch Fragen und Wahrnehmen zu unterbrechen (vgl. ebd.: 97f). Wongs Prinzip „stop and rest" (2004: 6), auf dem Nazarkiewicz' Ansatz basiert, stimmt mit dieser Handlungsmaxime überein.
- Die drei oben dargestellten Metaperspektiven (3.) können verschiedensartig abwechselnd eingesetzt werden (vgl. Nazarkiewicz 2022: 188), das heißt, es

kann beispielsweise das (Kontext-)Wissen aus allen drei Perspektiven in beliebiger Reihenfolge betrachtet werden, um sich zwischen ihnen flexibel zu bewegen. Dies kann helfen, mehrperspektivische Erkundungen nach Neuem in der Datenauswertung zu gestalten.

- Angstfrei sein bei Irritationen und Orientierungslosigkeit ist ein wichtiger Hinweis, um die Prinzipien der Sequenzialität, der Extensität und der Kontextfreiheit umzusetzen (vgl. ebd. 2018: 83).
- Mit dem angstfreien Staunen als Haltung (ebd.: 99) – in Anlehnung an Schurz (1995: 208) lässt sich die abduktive Haltung in der Hermeneutik für die Ebene des Forschungshandelns konkretisieren.
- Offene Fragen zu stellen, kann eine Möglichkeit sein, mit Irritationen und Orientierungslosigkeit umzugehen und die staunende Haltung konkret umzusetzen (Nazarkiewicz 2018: 98).

Dieser methodologische Weg und die an Nazarkiewicz angelehnten Handlungsmaximen zur Wissensentwicklung im Feld (interkulturellen) Nicht-Verstehen verlangen von Forschenden ausdrücklich die Einsicht in das eigene Nicht-Verstehen bzw. in die „eigene Leere“ (vgl. ebd.). Dies stiftet die (Selbst-)Reflexivität in diesem methodischen Rahmen an, die von zentraler Bedeutung für die Wissensentwicklung zum (interkulturellen) Nicht-Verstehen ist.

5. Potenzieller Gewinn für die Wissensentwicklung Sozialer Arbeit

Bis jetzt sind in diesem Beitrag einerseits die Leerstelle des Themas des (interkulturellen) Nicht-Verstehens und andererseits die hohe Relevanz dieses Themas in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und im Kinderschutz im Besonderen besprochen worden. Im Anschluss daran habe ich mein Verständnis vom Nicht-Verstehen erläutert, in dem die Kulturreflexivität eine zentrale Rolle spielt, sowie methodologische und methodische Ansprüche an die Wissensentwicklung zu diesem Forschungsgegenstand dargestellt. Auch wenn an dieser Stelle die Frage des Gewinns einer solchen Perspektive für die Wissensentwicklung der Sozialen Arbeit noch nicht abschließend beantwortet werden kann, sollen im Folgenden bereits einige Vermutungen diesbezüglich formuliert werden.

Der offensichtliche Gewinn der Erforschung des (interkulturellen) Nicht-Verstehens besteht darin, einen Beitrag zu leisten, die beschriebene Forschungslücke zu bearbeiten: in der Wissenschaft Soziale Arbeit sowie insbesondere an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft Soziale Arbeit und Soziologie sowie zwischen Kinderschutzforschung und Interkulturalitätsforschung.

Den Forschungsgegenstand des (interkulturellen) Nicht-Verstehens explizit in den Blick zu nehmen, kann hoffentlich eine kontinuierliche Diskussion zum machtkritischen und (selbst-)reflexiven Nicht-Verstehen (u.a. Nicht-Verstehen als Ressource) anregen.

Die Begriffe der (Selbst-)Reflexivität und der Kulturreflexivität können – so hoffe ich – aus der Perspektive des Forschungsgegenstands geschärft werden, und es können konkrete Denkwege aufgezeigt werden, um sie in der Praxis der Wissensentwicklung umzusetzen.

Die Praxis Sozialer Arbeit könnte in diesem Zusammenhang angeregt werden, einen anderen Blick auf das Nicht-Verstehen einzunehmen, beispielsweise im Sinne von Anders-Verstehen oder Neu-Verstehen sowie eines Verstehens, das die Perspektiven anderer miteinbezieht, was schließlich Perspektivwechsel ausmacht.

6. Fazit

Es ging in diesem Beitrag nicht darum, die zentrale Rolle des Verstehens und Wissens in der Professionalisierung Sozialer Arbeit in Frage zu stellen. Verstehen und Nicht-Verstehen sollten aber auch nicht unhinterfragt hingenommen oder als etwas Beliebiges begriffen werden. Vorgeschlagen wurde, den Begriff Nicht-Verstehen anders zu rahmen und das Spannungsfeld von Verstehen und Nicht-Verstehen immer machtkritisch und (selbst-)reflexiv aufzufassen. Es wurde dafür plädiert, den Forschungsgegenstand des Nicht-Verstehens in den Blick zu nehmen, denn er ist hochrelevant sowohl für die disziplinäre Wissensentwicklung als auch für die Praxis Sozialer Arbeit und wurde bislang kaum beachtet oder sogar tabuisiert. Die Generierung von Wissen zu diesem Forschungsgegenstand stellt eine methodologisch und methodisch anspruchsvolle Unternehmung dar, die sich dennoch lohnt, da sie neue Einsichten für die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession verspricht.

Literatur

Angehrn, Emil (2010): Verstehen und Nichtverstehen: Hermeneutik als Arbeit an den Grenzen des Sinns. In: Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie 161:6, S. 216–222.

Biesel, Kay/Wolff, Reinhart (2014): Aus Kinderschutzfehlern lernen. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie. Bielefeld: transcript.

Dewe, Berndt/Otto, Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–217.

Fegert, Jörg/Ziegenhain, Ute/Fangerau, Heiner (2010): Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim: Juventa.

Frick, Marie-Luisa (2017): Zwischen Nicht-Verstehen und Verstehen-Müssen: Die Aushandlungen der UN-Menschenrechtserklärung von 1948. In: Internationales Jahrbuch für Hermeneutik 16. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 139–155.

Gaitanides, Stefan (2004): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Rommelspacher, Birgit (Hrsg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2003. Berlin: Alice-Salomon-Fachhochschule, S. 4–18.

Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (2012): Einführung. Professionalisierung im Widerstreit – Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. Band 1. Schriftenreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Neu-Ulm: AG SPAK, S. 9–24.

Homfeldt, Hans-Günther/Schulze-Krüdener, Jürgen (Hrsg.) (2000): Wissen und Nicht-Wissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Veröffentlichungen der Sektion Sozialpädagogik in der DGfE. Weinheim/München: Juventa.

Kleve, Heiko (2011): Das Wunder des Nichtwissens. Vom Paradigma der professionellen Lösungsabstinenz in der Sozialen Arbeit. In: Kontext 42:4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 338–355.

Kraus, Björn (2017): Nicht-Verstehen als professionelle Kommunikations-Kompetenz. Kommunikationstheoretische Konsequenzen einer systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung. In: Hoburg, Ralf (Hrsg.): Kommunizieren in sozialen und helfenden Berufen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48–65.

Kurt, Ronald (2009): Hermeneutik: Die Kunstlehre des (Nicht-)Verstehens. In: Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (Hrsg.): Verstehen. Konstanz: UVK, S. 71–91.

Lindner, Ronny (2004): Unbestimmt bestimmt: Soziale Beratung als Praxis des Nichtwissens. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15–34.

Nazarkiewicz, Kirsten (2018): Nicht-Verstehen als Chance für die interkulturelle digitale Kommunikationskompetenz. In: von Helmolt, Katharina/Ittstein, Daniel (Hrsg.): Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt. Stuttgart: ibidem, S. 81–103.

Nazarkiewicz, Kirsten (2022): Was ist das Kritische an Kritischen Interaktionssituationen? – Critical Incidents aus kulturreflexiver Sicht. In: Fetscher, Doris/Groß, Andreas (Hrsg.): Critical Incidents – neu betrachtet. Hannover: ibidem, S. 185 – 211.

Nauerth, Matthias (2016): Verstehen in der Sozialen Arbeit Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden: Springer VS.

Nguyen-Meyer, Ngan (2019): Interkulturell sensibler Kinderschutz. Herausforderungen in der Arbeit mit vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Wartenpfuhl, Birgit (Hrsg.): Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösungen im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–209.

Nörenberg, Matthias (2007): Professionelles Nicht-Wissen. Sokratische Einredungen zur Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: über die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Schröer, Norbert/Bidlo, Oliver (Hrsg.) (2011): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe, Berndt/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49362 [12.08.2022].

Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58536. [17.11.2018].

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. Bern: Haupt/UTB.

Teupe, Ursula (2012): Migrations- und kultursensible Diagnostik im Kinderschutz. In: Jagusch, Birgit/Sievers, Britta/Teupe, Ursula (Hrsg.): Migrationssensibler Kinderschutz. Ein Werkbuch. Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag, S. 187–227.

Westerkamp, Dirk (2014): Formen und Kategorien des Nichtverstehens. In: Niebuhr, Oliver (Hrsg.): Formen des Nicht-Verstehens. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 1–24.

Diversität als Handlungsmaxime in der Sozialen Arbeit – Verhandlungen über fundiertes Wissen oder ein „bunter Blumenstrauß"?

Kira Margarete Barut

1. Einleitung

Diversität ist als Trend in der Gesellschaft angekommen. Das zeigen beispielsweise politische Programmatiken wie die „Charta der Vielfalt"[1] und Schlagwörter wie das „Zeitalter der Diversität" (Vertovec 2015). Auch in Leitbilder und Handlungspraxen sozialer Organisationen hat Diversity als Querschnittssaufgabe zunehmend Eingang gefunden (vgl. Heite 2008: 80).

Um der gesellschaftspolitischen Herausforderung von Diversität im Kontext Sozialer Arbeit begegnen zu können, ist es nötig, mehr Wissen darüber zu generieren, wie Diversität konzeptionell gestaltet wird und wie normative Vorgaben zur Diversität von den hier relevanten Akteur*innen bearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag Ergebnisse des Forschungsprojekts „Diversität in der Sozialen Arbeit – Eine qualitative Studie zu diskursiven Verhandlungen kommunaler Diversitätskonzepte in der Verwaltung und im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit am Beispiel Frankfurt am Main" vorgestellt. Hierbei wird insbesondere in den Blick genommen, inwieweit sich in den untersuchten Einrichtungen Diversitätswissen entwickelt hat. Neben der Analyse kommunaler Konzeptionen und Programme zu Diversität richtet sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes auch auf die diskursiven Verhandlungen dieser und fragt danach, wie Akteur*innen die konzeptionell-normativen Ansprüche der kommunalen Stadtverwaltung verarbei-

1 Die Charta der Vielfalt ist eine Arbeitgebendeninitiative zur Förderung von Vielfalt in Unternehmen und Institutionen mit dem Ziel, die Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt in der Arbeitswelt in Deutschland voranzubringen. Sie wurde 2006 von vier Unternehmen gegründet. Seit 2010 ist der gemeinnützige Verein Charta der Vielfalt e.V. Träger der Initiative. Unterstützt wird sie von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Schirmherr ist Bundeskanzler Olaf Scholz. Über 4800 Unternehmen und Institutionen haben die Charta unterzeichnet und sich im Sinne einer Selbstverpflichtung zur Förderung von Vielfalt und Wertschätzung in der Arbeitswelt verschrieben (Charta der Vielfalt 2022).

ten und sich dazu diskursiv positionieren (vgl. Barut 2021: 89ff.; Barut 2022). Folgende Forschungsfrage ist dabei leitend: Wie werden die kommunalen Leitlinien zum Thema Diversität von Akteur*innen der Kommunalverwaltung und der Offenen Jugendarbeit diskursiv verhandelt?

Mit Blick auf die Bestimmungsmomente verschiedener Diversitätsverständnisse wird im Folgenden eine begrifflich-theoretische Grundlage des in der Studie angewandten Diversitätsverständnisses skizziert. Bührmann unterscheidet zwischen dem positivistischen, kritischen und dem reflexiven Diversitätsverständnis (vgl. 2020: 38ff.). Die Studie ist, daran anknüpfend, durch eine modifizierte Diversitätsperspektive gekennzeichnet, welche sich aus Elementen des positivistischen sowie des kritischen Diversitätsprogrammes zusammensetzt. Es handelt sich um eine positivistisch-intersektionale Diversitätsauffassung, welche nach funktionalen Möglichkeiten von Diversität mit intersektionaler Perspektive, im Sinne des Zusammenspiels verschiedener Dimensionen von Vielfalt, sucht (vgl. ebd.: 43) sowie Diversität kritisch unter der Berücksichtigung theoretischer Grundlagen betrachtet. Die kritische Perspektivierung der Studie richtet sich auf den (selbst-)reflexiven Umgang mit Diversität als ein Forschungsprogramm, das hinterfragend sowie reflektierend auf die Dokumente und Verhandlungen blickt, um die gesellschaftliche Leitfigur Diversität im Sinne des positiven „Nutzens“ der Bereicherung, Anerkennung und Wertschätzung im gesellschaftlichen Miteinander zu analysieren (vgl. ebd.: 16f.).

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Studie erörtert, um den Ausgangspunkt der empirischen Analysen aufzuzeigen und um theoretische Kenntnisse im Forschungsprozess offenzulegen.

Es gibt viele verschiedene Ansichten, was Diversity[2] bedeutet oder wie sie definiert werden soll. Dies lässt auf einen fehlenden Konsens zum Bedeutungsgehalt von Diversity schließen, der sich im weitläufigen und teilweise unspezifizierten Einsatz des Diversity-Begriffs offenbart (vgl. Dobusch 2015: 30). Sieben (2007: 294) beschreibt Diversity aus einer politisierenden Perspektive als eine „rhetorisch flexible Verhandlungsmasse“.

Kernidee des Diversity-Diskurses ist die „Anerkennung der menschlichen Vielfalt und Pluralisierung von Lebensformen in ihren individuellen, sozialen und politischen Dimensionen“ (Rosenstreich 2011: 232). Damit erhält der Be-

---

2 Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie stellt „Diversity“ als organisationale Leitfigur, die konzeptionell implementiert wird, ins Zentrum.

griff Diversity eine positive Konnotation der Bereicherung (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 26).

Grundsätzlich gibt es zwei zu unterscheidende Diversity-Ansätze. Zum einen „Diversity als Business Case", der primär ökonomisch fokussiert ist, im Vergleich zum „Moral Case", der moralisch-ethisch mit der Forderung nach Umverteilung und Gerechtigkeit begründet ist (vgl. Mensi-Klarbach 2012: 63ff.; Bruchhagen et al. 2020: 70f.; Czollek/Perko/Weinbach 2011: 260f.; Ahmed 2011: 131).

In den Verwaltungen in Europa und Deutschland, die sich in einem immer stärkeren Maße dem „Mainstreaming von Diversity" widmen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 12), steht dieses zweite Verständnis von Diversity im Vordergrund. Diversity Mainstreaming nimmt vielfältige Persönlichkeitsmerkmale in einer intersektionalen Perspektive in den Blick (vgl. Salzbrunn 2014: 104).

Es gibt zwei unterschiedliche Ausrichtungen, wie Diversität konzeptionell verstanden wird. Einer Richtung folgend wird der Fokus auf individuelle Unterschiedlichkeiten gelegt. Weitaus mehr Konsens besteht allerdings in dem konzeptionellen Verständnis, Diversität als Unterschiede *und* Gemeinsamkeiten zu fassen (vgl. Krell/Sieben 2010: 49f.; Walgenbach 2014: 11ff.). Diesem Anspruch schließt sich die Studie an, um der Ganzheitlichkeit gerecht zu werden.

Die Vielfalt der Ausprägungen von Diversität wird anhand diverser Dimensionen klassifiziert, die in Diversity-Modellen formuliert sind. In der Studie bezieht sich Diversität im Wesentlichen auf die weitverbreiteten (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 28) sechs gesetzlich im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz berücksichtigten und somit „anerkannten" Merkmale[3] (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 10).

3. Methodologie und Forschungsdesign

Das qualitative Forschungsdesign des Projektes verfolgt eine Datentriangulation (Begemann 2019: 82), die aus Dokumentenanalysen, Expert*inneninterviews sowie Gruppendiskussionen besteht.[4] Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring diente im Forschungsprojekt für alle Datensorten als Auswertungsmethode (vgl. Mayring/Fenzl 2019: 633ff.).

---

3 Die Merkmale lauten: Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung und sexuelle Identität.

4 Die Sekundärdaten wurden im Zeitraum zwischen April 2018 und August 2019 und die Primärdaten wurden im Zeitraum September 2019 bis Oktober 2020 erhoben.

Zunächst wurden kommunale Konzeptionen zu Diversität im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Dokumentenanalyse (Salheiser 2019: 1120) untersucht. Anschließend wurden Dokumente zur konzeptionellen Gestaltung der Jugendarbeit sekundäranalytisch anhand prozessorientierter Daten (Akremi 2019: 318f.) analysiert.

Im Anschluss daran wurden drei Expert*inneninterviews (vgl. Helfferich 2019: 669ff.) mit leitenden Fachkräften der kommunalen Administration durchgeführt. Diese lieferten Aufschluss darüber, wie Leitlinien und Konzeptionen administrativ verstanden werden.

Zudem wurden diskursive Verhandlungen der normativen Konzepte exemplarisch mit Hilfe von Gruppendiskussionen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 88ff.) exploriert, die mit Akteur*innen aus dem Praxisfeld der offenen Jugendarbeit geführt wurden. Hier ging es darum, die Verarbeitung der Leitlinien und Konzeptionen von Fachkräften Sozialer Arbeit zu studieren. In den Gruppendiskussionen wurde über die Diversity-Handlungspraxis in der offenen Jugendarbeit gesprochen. Auf der Grundlage von Praxiserfahrungen wurden bestehende Diversity-Konzepte kommentiert. Dies dient dazu, die Ansprüche und das Verständnis der relevanten Zielgruppen kennenzulernen und für die Weiterentwicklung zu nutzen (Kühn/Koschel 2018: 23).

Die sechs Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe eines modifizierten Gruppendiskussionsverfahrens, welches dem Leitfaden eine hohe Bedeutung beimisst, durchgeführt (vgl. Kühn/Koschel 2018: 275). Ein differenzierter Leitfaden („questioning route“) mit anzusprechenden Themen (Lamnek 1998: 94), die als Rahmenthemen vorgegeben wurden, wurde verwendet. Alle Themen des Leitfadens wurden besprochen, ohne dass die Reihenfolge eine Rolle spielte (vgl. ebd.: 87) bzw. ohne eine feste Abfolge zu determinieren (vgl. Kühn/Koschel 2018: 94).

Als Samplingstrategie wurde für die Ebene der Dokumente das Snowball-Sampling verwendet, welches auf der Ebene der Expert*inneninterviews sowie der Gruppendiskussionen mit dem theoretischen Sampling kombiniert wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 183f.).

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt präsentiert, wobei der Fokus auf die Identifikation des Wissens zu Diversität und dessen Verhandlungen gerichtet wird. Die Forschungsergebnisse sind aus allen Datenmaterialien und -analysen generiert.

4.1 Das arbiträre Wort Diversität

Es kann übergreifend festgestellt werden, dass verschiedene Akteur*innen der Stadt Frankfurt am Main Diversität als leere Worthülse nutzen. Es gibt den sprachlichen Signifikanten von Diversität, aber das inhaltliche Signifikat erscheint arbiträr (Barut 2022). Diversität wird zudem als konsensfähiges Muster konstruiert. Die eigene Praxis wird als dieser Norm entsprechend dargestellt.

In der Dokumentenanalyse konnte festgestellt werden, dass die Stadt ihr Verständnis von Diversität nicht definiert (Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat 2011). Die Expert*innen bestätigten das:

> „Also letztlich gibt es in unserem Integrations- und Diversitätskonzept keine zentrale Definition [von Diversität]" (Expert*in 2).

Auf die Nachfrage, warum es keine Definition in dem Konzept gibt, wurde geantwortet: „Die ganze Forschung tut sich schwer" (Expert*in 2).

Die Expert*innen liefern ebenfalls kein inhaltliches Signifikat zu Diversität:

> „Also es ist nicht so, dass wir eine feste Definition haben und die ‚copy' und ‚paste' immer in allen Texten ist. Aber Diversität würden wir als unterschiedliche Lebensentwürfe und Lebenslagen definieren. Als unterschiedliche Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe" (Expert*in 1).

> „Tja, wie definieren wir das? Na ja. […] Für uns halt dieser Grundsatz: Jeder kann kommen, der möchte. Also es gibt keine Einschränkungen von unserer Seite aus" (Expert*in 3).

Diversität wird in allen Expert*inneninterviews als Status quo der kommunalen Organisationen konstruiert, wie die folgenden Beispiele zeigen:

> „Diversität würde ich […] sehen als eine Beschreibung eines Ist-Zustandes. […] Also in dem Sinne auch: Jeder Mensch ist anders. Und gleichzeitig natürlich Diversität als eine Aufforderung auch, für Antidiskriminierung zu sorgen. Diversität ist zwar ein Ist-Zustand, aber gleichzeitig kann es dabei auch nicht bleiben" (Expert*in 1).

> „Also das eine ist, wie, in welche Gruppen lässt sich eine Gesellschaft unterteilen. Das ist natürlich teilweise auch Diversität. Das ist teilweise natürlich auch manchmal etwas […] willkürlich, davon abhängig, welche Daten gerade überhaupt zur Verfügung stehen. […] Aber das ist letztlich ein Ansatzpunkt in der Berichterstattung" (Expert*in 2).

Das Thema Diversität „schwingt ständig mit" und ist ein „softer Faktor" (Expert*in 3). Ein*e Expert*in spricht kritisch von Diversität als „weichgespülte[r] Form", in deren Darstellung ihrer Meinung nach die „hässlichen Seiten der Vielfalt oder der Diversity […] kaschiert" werden (Expert*in 1). Nicht

alle Menschen hätten dieselben Zugänge und die Möglichkeit zur Teilhabe, und „es ist nicht nur alles schön bunt“ (Expert*in 1).

Im Rahmen der Expert*inneninterviews wird der Ansatz des „Moral Case“ von Diversität beschrieben, ohne ihn als solchen zu benennen, indem z.B. von „Teilhabeermöglichung“, „gleichen Chancen“ (Expert*in 1) sowie von „Diskriminierungs- und Ungleichheitsprozessen“ (Expert*in 2) gesprochen wird.

Es ist also festzuhalten, dass es keine geteilte Grundlage im Hinblick auf Diversität gibt. Dies wirft die Frage nach der eigentlichen Intention von Diversitätsförderung auf, die – sofern es eine individuelle Interpretationsleistung der Akteur*innen ist, Diversität zu definieren – höchst unterschiedlich und folglich willkürlich ausfällt, wie folgende Auszüge aus den Gruppendiskussionen zeigen:

> B3: „Diversität […] ist einfach ein bunter Blumenstrauß für mich, Vielfalt einfach. […] Und bei Diversität denke ich einfach, wir machen eine Fläche, und wir packen alle drauf und versuchen zu vermitteln […].
> B1: […] Und wie kommen wir dann miteinander aus? Und dieses, wie da versuchen wir mitzuhelfen [?]“
>
> (Gruppendiskussion E).

> B3: „Ja, also ich denke einfach, Diversität ist die Vielfalt von Verschiedenheiten.
> B2: Verschiedenen Ebenen. Sei es Herkunft, sexuelle Orientierung.
> B3: Religion. Geschlecht.
> B1: Und auch der Respekt eben von verschiedenen Lebensweisen und -formen. Das ist das auch, wofür wir hier immer wieder eintreten. Respekt und Wertschätzung“
>
> (Gruppendiskussion D).

Alle Teilnehmenden der Gruppendiskussionen gaben an, entweder noch nie etwas von dem Integrations- und Diversitätskonzept gehört zu haben oder es nur vom Namen her zu kennen, ohne inhaltliche Aussagen dazu treffen zu können.

In den Gruppendiskussionen wird einer (offenen) (Grund-)Haltung wesentlich mehr Bedeutung zugeschrieben als inhaltlichen und wissenschaftlichen Kenntnissen von Diversität. Anhand dieser Darlegung als „das Entscheidende“ zeigt sich eine konsensfähige Bedeutung von Diversität, die mit einer positiven Zuschreibung, im Sinne einer offenen Haltung, gefüllt wird:

> B2: „[D]ie Welt ist so vielfältig und so komplex, dass wir ja nie über alle möglichen Merkmale [von Diversität] super Bescheid wissen können. Nie über alle. Das heißt, am Ende ist doch die Grundhaltung und das Offensein […] das Entscheidende […].
> B4: […] Einfach die Person dann als Person wahrnehmen mit allen Facetten, die sie ausmacht. […] Nicht die Schublade aufmachen. […]
> B3: Finde ich nochmal wichtig, dann die Ebene zu schaffen, dass man einen sprechbaren Raum schafft. […]

B4: […] Dass man eben Vielfalt akzeptiert und damit auch umgehen kann. Und auch die [Vielfalt] offen machen kann hier. Also auch, dass wir die Möglichkeiten bieten, dass Jugendliche hier das so offen, wie sie möchten, ausleben können"

(Gruppendiskussion C).

4.2 Konzeptionelles Verständnis

Als diskursives Muster wird sichtbar, dass, wenn dem Begriff Diversität doch eine konkretere konzeptionelle Bedeutung zugeschrieben wird, der Fokus auf Heterogenität und Differenzen gelegt wird.

Zur inhaltlichen Gestaltung und zur Einführung des Diversitätsmanagements wird im Integrations- und Diversitätskonzept festgehalten, dass es das Ziel von Diversitätsmanagement sei, Unterschiede ernst zu nehmen und produktiv aufzugreifen (vgl. Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat 2011: 39).

Auch in den Expert*inneninterviews sowie den Gruppendiskussionen findet sich dieses konzeptionelle Verständnis wieder, wie folgendes Zitat beispielhaft verdeutlicht:

> „Unterschiedlichkeit. Anders sein dürfen, können, und das aber ohne Vorurteile. […] wäre für mich Diversität" (Gruppendiskussion B).

Wie im Hinblick auf den theoretischen Diskurs zu Diversity herausgestellt wurde, ist es jedoch auch relevant, neben den Unterschieden die Gemeinsamkeiten zu berücksichtigen, denn der Fokus auf Heterogenität und somit die Reduktion auf die Differenz polarisiert mehr, als dass er Diversität fördert (vgl. Walgenbach 2014: 11ff.).

4.3 Ein diskursives Konglomerat an Begrifflichkeiten

Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass nicht nur Diversität als Worthülse verwendet wird, sondern ebenso weitere Begrifflichkeiten, wie unter anderem „Integration", „Inklusion" und „Antidiskriminierung". Sie haben sich ebenfalls etabliert, stellen aber ein diskursives, komplexes Konglomerat an Begriffen dar, die, genauso wie Diversität, den sprachlichen Signifikanten haben, jedoch ist auch hier das inhaltliche Signifikat arbiträr (Barut 2022). Dies wird insbesondere in den Versuchen der Akteur*innen deutlich, die Begriffe voneinander abzugrenzen, zueinander ins Verhältnis zu setzen und zu beschreiben.

Es offenbart sich auch eine willkürliche Verwendung von Begriffen, die einfach ausgetauscht werden können.

In den Expert*inneninterviews wird deutlich, dass die Begriffe differenziert betrachtet werden und dennoch ein Eingeständnis der inhaltlichen Nähe der Begriffe untereinander nachgeschoben wird:

> „Integration ist nach meinem oder auch unserem Verständnis sehr stark von, wie das Verb sagt – jemand von außen kommt in ein fest definiertes Umfeld und muss also dort in irgendeiner Weise dann dazugehören. […] Also ich denke, dass der Begriff der Inklusion häufig weiterführt, also weil er deutlich offener ist als Integration. Integration ist schon auch oft, glaube ich, ein belasteter Begriff, obwohl wir ihn auch benutzen. […] Also diese Begriffe sind häufig nahe beieinander, beschreiben aber immer unterschiedliche Facetten" (Expert*in 1).

Oftmals werden weitere Konzepte bzw. Begriffe verwendet, um Diversität zu erklären:

> „Und Diversität […] ist so ähnlich wie mit Diskriminierung" (Expert*in 2).

Die Fachkräfte Sozialer Arbeit konstruieren die Abgrenzung der Begrifflichkeiten unter- und miteinander als nicht relevant, mit der Begründung, dass dies für die Praxis nicht von Bedeutung sei:

> „In der Praxis geht das alles ineinander über" (Gruppendiskussion D).

In den Gruppendiskussionen wird keine Anpassung der Konzepte bzw. ihres Vorgehens im Sinne der täglichen Arbeit beschrieben, sondern die Sozialarbeitenden eignen sich Begriffe an, die aktuell sowie „trendig" sind und gegebenenfalls den aktuellen Rahmenbedingungen sowie politischen Zielen der Stadt entsprechen, während sich das dahinter liegende Konzept inhaltlich nicht verändert. Die Sozialarbeitenden konstruieren eine Praxis, in der man immer dasselbe macht, dieses aber von Zeit zu Zeit neu etikettiert.

> „[…] was spielt denn die Wissenschaft und die Worte tatsächlich hier im Alltag für eine Rolle? Wenn eine Kollegin zu mir sagt: Ich arbeite hier integrativ, dann sage ich: Prima, toll, freue ich mich drüber. Und wenn die nächste Kollegin sagt: Mein Herz hängt an der Inklusion, sage ich auch: Klasse, machen wir weiter" (Gruppendiskussion B).

Redundante, unterschiedliche Vorstellungen der Begriffe lassen darauf schließen, dass für das Handeln im Kontext Sozialer Arbeit die begriffliche Einordnung, Beschreibung oder Festlegung dessen, was praktiziert wird, nicht relevant ist. Begriffe einzuordnen und zu definieren, wird als Anspruch einer eloquenten Wissenschaft bezeichnet, die aber als für die Praxis irrelevant verhandelt wird.

Auch in den Dokumenten wird deutlich, dass nicht nur Diversität als Worthülse verwendet wird (vgl. Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat 2011: 20). Es ist unklar, wie Begriffe, z.B. Integration und Diversität, definiert

werden. Grundlegende Fragen werden nicht geklärt (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 26).

Des Weiteren ist im Integrations- und Diversitätskonzept die Rede von einem „integrationspolitischen Diversitätsmanagement“ (vgl. Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat 2011: 46). Die Diversitätsorientierung als Leitlinie für Integrationspolitik wird hier als „Zwischenschritt“ zur Diversitätspolitik als Ziel verstanden, worunter die „integrationsorientierte Diversitätspolitik“ fällt (vgl. Haug/Schmidbauer 2020: 81f.).

4.4 Keine Relevanz der Konzepte für die Praxis?!

Die Sozialarbeitenden schreiben Konzepten[5] für die sozialarbeiterische Praxis keine signifikante Bedeutung zu. Dies wird verhandelt, indem theoretische Konzepte als für die Praxis irrelevant konstruiert werden (Barut 2022). Dabei wird deutlich, dass in der Praxis kaum Wissen über das Diversity-Konzept (Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat: 2011) existiert, denn die Teilnehmenden der Gruppendiskussion geben entweder an, die Konzepte nicht zu kennen, oder aber deren Inhalte sind ihnen nicht präsent.

Den Diversitätskonzepten wird dabei kein Nutzen für die praktische Soziale Arbeit zugesprochen. Das ausgewiesene Wissen wird lediglich diskursiv für den Kontakt mit übergeordneten Behörden, von denen angenommen wird, dass sie eine Bezugnahme auf (Diversitäts-)Konzepte bzw. vielmehr Diversitätsaspekte erwarten, z.B. für das Berichtswesen, als notwendiger Teil der Arbeit zugelassen. Es wird offenbar unterschieden in ein Wissen, auf das in diesen Zusammenhängen zurückgegriffen wird, und die sozialarbeiterische Praxis, die dieses Wissen nicht benötigt:

> „Es [das Konzept] ist eine schriftliche Grundlage unserer Arbeit, die man dann rauszieht, wenn z.B. ein Praktikant da ist […]. Sie [die Konzepte und die Leitlinien] werden dann abgefragt z.B. beim jährlichen Berichtswesen“ (Gruppendiskussion B).

Dabei wird das Berichtswesen selbst mit einem kritischen Blick verhandelt:

> „Und dann schreibe ich da [in den Bericht] einen Prosatext rein von irgendso einem Projekt“ (Gruppendiskussion B).

5 „Konzepte“ umfasst im Folgenden alle städtischen Konzepte, Leitlinien etc., da diese nicht getrennt voneinander verhandelt wurden. Es wurden generell Konzepte angesprochen, die sich nicht nur auf die Diversitätsförderung bezogen.

Kritisiert wird in diesem Kontext auch, dass die Fachkräfte in den Jugendhäusern größtenteils nicht bei der Aufgabe, die städtisch vorgegebenen Konzeptionen mit operationalisierten Inhalten zu füllen, begleitet werden:

> B3: „Dieses, da wird irgendwas in den Raum geworfen und dann sieh zu, was du damit anfängst und was du dir darunter vorstellst […].
> B1: Ja.
> B2: Ja […], man wird da so ein bisschen ja im Endeffekt tatsächlich so ein bisschen, alleine gelassen irgendwo. Hat man so das Gefühl“
> (Gruppendiskussion A).

Auch ein*e Expert*in räumte ein, dass an der Operationalisierung von Diversität in Handlung „mit Sicherheit noch“ gearbeitet werden müsse (Expert*in 3).

Die flüchtigen inhaltlichen Kenntnisse über Konzeptionen werden mit der Belanglosigkeit für die Praxis legitimiert und gleichzeitig apologetisiert (Barut 2022):

> „unsere Konzeption ist jetzt nicht auf dem neusten Stand […]. Aber im Alltag spielt die nicht so die Rolle“ (Gruppendiskussion B).

Das Konzept-Praxis-Verhältnis wird zum Teil sogar als antagonistisch dargestellt (vgl. ebd.), indem ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis verhandelt wird:

> „Mir ist das, was wir hier tun, wichtiger als das, was politisch oder was […] wissenschaftlich irgendwie angesagt ist. Ich glaube, das ist manchmal zu weit auseinander“ (Gruppendiskussion F).

> „So das, was wir in der Theorie lernen, und das, was dann in der Praxis ist, das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht“ (Gruppendiskussion B).

Zudem wird verhandelt, dass eine Wissensaneignung einer intensiveren Verzahnung von Theorie und Praxis bedürfe und dass Wissen nicht über eine rein theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vermittelt werden könne: Diversity-Kompetenzen würden „eher erhöht in der Begegnung und im Dialog. […] Das kann man sich nicht nur anlesen“ (Gruppendiskussion C).

Eindeutige Definitionen zu verwenden sowie die Arbeit wissenschaftlich fundieren zu können, wird sogar als wenig hilfreich für die eigene Arbeit angesehen:

> „Ich glaube, was ein Problem der offenen Arbeit ist, ist auch immer, ein Standing in der Öffentlichkeit zu kriegen. […] Dann brauche ich eigentlich nicht die wissenschaftliche Sprache. Sondern ich muss es klar verständlich für jedermann machen“ (Gruppendiskussion A).

Im Hinblick auf konzeptionelle sowie wissenschaftliche Kenntnisse wird zum einen ein Mangel an finanziellen Mitteln zur Realisierung kritisiert (Gruppen-

diskussion F). Zum anderen würden auch „budgettechnisch“ für Fortbildungen nicht genügend Mittel zur Verfügung stehen (vgl. Gruppendiskussion A).

In diesem Zusammenhang wird als Lösung vorgeschlagen, das Nebeneinander vieler, unterschiedlicher Leitlinien der Stadt durch ein einziges Konzept zu ersetzen, in dem das „Diversity-Konzept in den Mittelpunkt“ gestellt werde (Gruppendiskussion D). Ein weiterer Vorschlag ist, mehr Personal zu engagieren und „mehr stadtweite Programme [durchzuführen], innerhalb der Stadtverwaltung, um so ein Diversity-Mainstreaming in die Ämter permanent eintröpfeln zu lassen“ (Expert*in 1). Zudem wird diskutiert, dem Thema Diversität mehr Aufmerksamkeit im Sinne eines „gesellschaftlichen Dialogs“ zuzuschreiben, denn das sei „das ganz Entscheidende“, um „das alles wieder ins Bewusstsein zu holen und sich auch darüber wieder weiter zu verständigen“ (Gruppendiskussion C).

5. Diskussion

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es der Kommunalpolitik, der Verwaltung sowie den Fachkräften Sozialer Arbeit schwerfällt, die Leitfigur Diversity inhaltlich zu fassen und für die Praxis zu operationalisieren.

Dies wirft die Frage auf, ob das Wissen zu Diversität auf konzeptionell-inhaltlicher Ebene sowie auf der Ebene der Akteur*innen nicht für alle greifbar sein muss, damit die praktische Funktionalität erkannt werden kann und entsprechende Konzepte in die Praxis implementiert werden können.

Das Top-down-System der Implementierung [6] einer (kommunalpolitischen) Diversity-Konzeption erscheint wenig zielführend, wenn es zwar als Novität fungieren soll, aber die Praxis nicht erreicht. Passgenaue Zielsetzungen müssten gemeinsam mit der Praxis herausgearbeitet werden, um das Konzept auf dieser Ebene mit Inhalten und folglich mit Relevanz zu füllen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Praxis der Offenen Jugendarbeit bei der Implementierung des Diversity-Konzepts nicht einbezogen wurde.

Ein Grundproblem von (Diversity-)Konzeptionen mit so einer großen Tragweite scheint zu sein, dass diejenigen, die diese Konzeptionen realisieren sollen, deren Bedeutung erkennen und darin begleitet werden müssen, sich selbst auf ihre Haltung zu und ihren Umgang mit Diversität hin kritisch zu überprüfen. Die Praxis muss selbst Raum erhalten, den Mehrwert in der Auseinandersetzung mit Diversität und/oder dem Diversitätskonzept zu identifi-

6 Bei der Erstellung des Konzepts wurden zwar die Bewohner*innen der Stadt mit einbezogen, jedoch nicht die Mitarbeitenden der Stadt. Diversity ist eine „Querschnittsaufgabe“ (vgl. Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat 2011: 41ff.).

zieren, um darauf professionell zu reagieren und schließlich strukturelle und/oder sozialarbeiterische/sozialpädagogische Veränderungen anzustoßen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Konzepte bloße symbolische Worthülsen bleiben und dementsprechend verhandelt werden.

Es kann festgehalten werden, dass ein Spannungsfeld zwischen kommunalpolitischen (Diversity-)Konzepten, fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen und sozialarbeiterischer Implementierung existiert. Damit das Spannungsfeld von Fachkräften mit Bedeutung gefüllt werden kann, müsste zunächst die Ignoranz bzw. der Widerstand der Sozialarbeitenden gegenüber (Diversity-)Vorgaben überwunden werden. Die Leitfigur Diversität zwingt zu (Mehr-)Arbeit, Veränderung sowie Selbstkritik, was erst einmal wenig Begeisterung bei den Fachkräften erzeugt. Dies könnte aber – im Rahmen der differenzierten Ausarbeitung von Handlungskonzepten in der Praxis – einen Gewinn der professionellen Weiterentwicklung mit sich bringen. Ohne eine klare Begriffsdefinition, die für alle verbindlich ist, erscheint eine differenzierte Auseinandersetzung mit Diversität und deren Umsetzung in der Praxis unmöglich.

Die auf Diversität bezogenen Fähigkeiten müssen theoretisch und konzeptionell konstruktiv aufbereitet sein und alle Akteur*innen berücksichtigen. In einem kontinuierlichen Prozess sollte eine Begleitung auf allen Ebenen stattfinden, in der das Wissen ausdifferenziert wird, wenn Diversität nicht nur fakultativ für ein fragiles politisches Konjunkturprogramm stehen soll, das sukzessiv an Inhalt und folglich an Relevanz verliert und letztlich in einem trivialen Trend endet.

Diversität hat das Potenzial, zur sozialen Kohäsion der Gesellschaft beizutragen und dem Phänomen der Differenzierung und Spaltung entgegenzutreten. Aufgrund dieses Hintergrundes sowie der Forschungsergebnisse erscheint es umso bedeutender, die Wissensentwicklung im Hinblick auf Diversität und deren Erforschung in der Sozialen Arbeit zu fördern.

Literatur

Ahmed, Sara (2011): „You end up doing the document rather than doing the doing“: Diversity, Race Equality und Dokumentationspolitiken. In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektive auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Politikwissenschaften. Band 158. Berlin: LIT, S. 118–137.

Akremi, Leila (2019): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313–332.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen: von merkmalsspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Barut, Kira M. (2021): Diversität in der Sozialen Arbeit – Kommunale Verwaltung und die offene Jugendarbeit. Vorstellung eines Forschungsprojektes. In: ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 1, S. 89–97.

Barut, Kira M. (2022): Diversität in der Sozialen Arbeit – Eine qualitative Studie zu diskursiven Verhandlungen kommunaler Diversitätskonzepte in der Verwaltung und im Arbeitsfeld der offenen Jugendarbeit am Beispiel Frankfurt am Main. DGSA-Tagung 29.–30. April 2022, https://budrich.de/budrich/wp-content/uploads/2022/05/Barut_Poster_DGSA_2022_2.pdf [12.08.2022].

Begemann, Maik-Carsten (2019): Die Erforschung der Kinder- und Jugendhilfe mittels der Triangulation von Primärerhebungen und Sekundäranalysen. In: Begemann, Maik-Carsten/Birkelbach, Klaus (Hrsg.): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–106.

Bruchhagen, Verena/Kara, Sibel/Merx, Andreas (2020): Zwischen Professionalisierung und Politisierung: Diversity in Zeiten von Demokratie-Krise und wachsender sozialer Ungleichheit. In: Frieß, Wiebke/Mucha, Anna/Rastetter, Daniela (Hrsg.): Diversity Management und seine Kontexte. Celebrate Diversity?! Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 69–92.

Bührmann, Andrea (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Charta der Vielfalt (2022): Über uns. Über den Verein Charta der Vielfalt, https://www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-den-verein-charta-der-vielfalt/ [02.08.2022].

Czollek, Leah C./Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2011): Radical Diversity im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen. In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektive auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Politikwissenschaften. Band 158. Berlin: LIT, S. 260- 276.

Dobusch, Laura (2015): Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management. Wiesbaden: Springer VS.

Frieß, Wiebke/Mucha, Anna/Rastetter, Daniela (2020) Einleitung: Celebrate Diversity?! Signifikationen von Diversity (Management) in verschiedenen Kontexten. In: Frieß, Wiebke/Mucha, Anna/Rastetter, Daniela (Hrsg.): Diversity Management und seine Kontexte. Celebrate Diversity?! Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 7–14.

Gregull, Elisabeth (2018): Migration und Diversity. bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, https://m.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/223777/diversity [06.10.2020].

Haug, Sonja/Schmidbauer, Simon (2020): Integrationskonzepte und Messung von Integration auf kommunaler Ebene. In: Spieker, Michael/Hofmann, Christian (Hrsg.): Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 69–84.

Heite, Catrin (2008): Ungleichheit, Differenz und Diversity- Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: Böllert, Karin/Karsunky, Silke (Hrsg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77–88.

Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 669–686.

Jung, Rüdiger (2003): Diversity Management – Der Umgang mit Vielfalt als Managementaufgabe. In: Jung, Rüdiger H./Schäfer, Helmut M./Seibel, Friedrich W. (Hrsg.): Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Kulturenvielfalt als Herausforderung für Gesellschaft und Organisationen in Europa. 3. Auflage. Frankfurt a.M./ London: IKO, S. 89–110.

Krell, Gertraude/Sieben, Barbara (2007): Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M./ New York: Campus, S. 235–254.

Krell, Gertraude/Sieben, Barbara (2010): Diversity Management, In: Massing, Peter (Hrsg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 45–62.

Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussion. Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 633–648.

Mensi-Klarbach, Heike (2012): Diversity management: The Business and the Moral Cases. In: Danowitz, Mary Ann/Hanappi-Egger, Edeltraud/Mensi-Klarbach, Heike (Hrsg.): Diversity in Organizations: Concepts and Practices. Houndsmill: Palgrave Macmillan, S. 63–92.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.

Rosenstreich, Gabriele D. (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz… Diversity Training. In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektive auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Politikwissenschaften. Band 158. Berlin: LIT, S. 230–244.

Salheiser, Axel (2019): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1119–1134.

Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt/Diversität. Bielefeld: Transcript.

Sieben, Barbara (2007): Management und Emotionen. Analyse einer ambivalenten Verknüpfung, Frankfurt a.M./New York: Campus Forschung.

Stadt Frankfurt am Main – Integrationsdezernat (2011): Vielfalt bewegt Frankfurt. Integrations- und Diversitätskonzept für Stadt, Politik und Verwaltung. Frankfurt a.M.: Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Dezernat XI – Integration.

Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Vertovec, Steven (2007): Super-Diversity and Its Implications. In: Ethnic and Racial Studies 30:6, S. 1024–1054.

Vertovec, Steven (2015): Introduction. Formulating Diversity Studies. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies. London/ New York: Routledge, S. 1–20.

Vinz, Dagmar/Schiederig, Katharina (2010): Gender und Diversity: Vielfalt verstehen und gestalten, In: Massing, Peter (Hrsg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13–44.

Vogl, Susanne (2019): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 695–700.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Gemeinsame Wissensbildung in der Forschung

Epistemische Teilhabe an rekonstruktiver Forschung zur Sozialen Arbeit

Matthias Otten und Sebastian Hempel

1. Partizipation als spannungsvolle Leitfigur Sozialer Arbeit

Partizipation ist einer der zentralen Begriffe Sozialer Arbeit. Ein hohes Maß an Partizipation gilt gemeinhin als wichtiges Qualitätsmerkmal für gelungene Soziale Arbeit (z.B. Scheu/Autrata 2013). In einer historischen und institutionenkritischen Perspektive geht mit der Ermöglichung und Förderung von Partizipation in der Sozialen Arbeit eine Positionierung gegenüber einem repressiven bzw. paternalistischen Verständnis von Hilfe einher, wie es über Jahrhunderte in den Fürsorgestrukturen Europas vorherrschte. Winkler (2000: 196) spricht in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe von einer Befreiung der Adressat*innen aus dem „Objektstatus".

Normative Verweise auf Partizipation finden sich in internationalen Kodizes, z.B. in Art. 5 des „Global Social Work Statement of Ethical Principles der International Association of Schools Of Social Work" (IASSW 2018), wie auch in Theorien Sozialer Arbeit. So formuliert z.B. Thiersch (2020: 108) zur lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, dass es „in aller Hilfe um Ansprüche und Rechte der Adressat*innen, um Partizipation, Teilhabe und gemeinsame Gestaltung" gehe. Andere Ansätze sehen das politische Kernanliegen Sozialer Arbeit in der Befähigung zu gleichberechtigten Aushandlungsprozessen, die Veränderungen der Lebensbedingungen der Adressat*innen *und* gerechtere Chancen- und Ressourcenverteilungen in der Gesellschaft ermöglichten (z.B. Röh 2013; Schäuble/Wagner 2017). In dieser Perspektive bildet Partizipation also einen konstitutiven gesellschaftspolitischen Grundpfeiler für die Möglichkeit von Gleichberechtigung und sozialer Teilhabe angesichts persistenter sozialer Ungleichheit

Die *Realisierung von partizipativen Prozessen* ist von strukturellen, diskursiven und epistemischen Bedingungen abhängig. Zugangsmöglichkeiten, Relevanzen, Geltungsansprüche, Begründungen und Entscheidungsimplikationen von (Nicht-)Wissen müssen oft innerhalb asymmetrischer Machtkonstellationen ausgehandelt werden. Vor der Frage nach wissensbasierten Veränderungswirkungen („knowledge impact"), z.B. Empowerment, Gerechtigkeit

oder Befreiung, steht die *prozedurale* Frage nach Aushandlungsbedingungen unter Berücksichtigung disparater Wissenspraktiken und mitunter konfliktträchtigen Wissensordnungen („negotiating knowledge“) (vgl. della Porta/Pavan 2017: 311), denn Partizipation erzeugt notwendigerweise ein komplexes „sozioepistemisches Arrangement“ (Ehlers/Zachmann 2019: 18), innerhalb dessen abstraktes Wissen, z.B. empirische Analysen und sozialwissenschaftliche Theorien, mit lebensweltlichem Erfahrungswissen, etwa indigenem, autoethnografischem, unterdrücktem und schweigendem (Alltags-)Wissen, relationiert wird.

Mit der Verbreitung des partizipativen Leitideals in der Sozialen Arbeit werden aber auch *kritische Anfragen an Partizipation* als utilitaristische Anrufung formuliert (z.B. Flick/Herold 2021; Schneider 2016). Formale Partizipationspraxen bergen Risiken der „Domestizierung“ von potenziell konflikthaften politischen Aushandlungen (Michalitsch 2006) und damit nicht selten der folgenlosen Beschwichtigung des Aufbegehrens. So zeigt Mensching (2013) in einer Rekonstruktion organisationaler Partizipationsprozesse, dass die Differenz zwischen Partizipationsrhetorik und -praxis teils in subtilen Simulationen von Partizipation münde. Eine ethnografische Untersuchung zu Beteiligungsverfahren in der Gemeinwesenarbeit von Pigorsch (2021) offenbart, dass sich auch in vermeintlich offenen Moderationsformen asymmetrische Wissens- und Beteiligungsressourcen der Teilnehmenden reproduzieren. Solche Befunde machen auf eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 103) zwischen idealtypischen Organisationsprogrammatiken und der performativen Praxis von Partizipation aufmerksam. Die Konjunktur des Partizipationsbegriffs lässt empirisch zunächst offen, *wie* das Prinzip in organisierten Settings Sozialer Arbeit realisiert wird und wie es durch Fachkräfte und Adressat*Innen ausgelegt oder womöglich unterlaufen bzw. karikiert wird (z.B. Walther 2010).

Die Bedingungen und möglichen Auswirkungen des Partizipationsversprechens lassen sich also nicht allein mit (kritischer) Theorie(bildung) und Verweisen auf das politische Mandat klären (Oelkers/Feldhaus 2011). Es bedarf vielmehr einer forschenden Disziplin Sozialer Arbeit, die Teilhabe als „doing participation“ (Mensching 2013: 205) bzw. „doing social work“ (Streck et al. 2018) in konkreten Handlungsfeldern und Akteur*innenkonstellationen empirisch zu rekonstruieren vermag. Damit wird der Prozess des Forschens selbst zur *Arena partizipativer Erkenntnispraxis*, um die es im Weiteren geht.

2. Normative Implikationen für rekonstruktive Forschung zur Sozialen Arbeit

Ein wesentlicher Teil der Forschung zur Sozialen Arbeit situiert sich im Spektrum der rekonstruktiv orientierten qualitativen Sozialforschung und widmet sich Fragestellungen und Gegenstandsperspektiven mit mehr oder minder normativer Aufladung. Jaeger und Wortmann (2021 o.S.) sprechen vom „praepolitischen Momentum der qualitativen Sozialforschung“. Die verbreitete Präferenz für rekonstruktive Ansätze, besonders in Studien zu Marginalisierungsphänomenen, basiert aus unserer Sicht auf einer zumindest impliziten erkenntnispolitischen Positionierung der Forschenden, die sich vor allem darin zeigt, dass den Akteur*innen des Feldes ein hohes Maß an eigener Relevanzsetzung ermöglicht wird. Darüber hinaus gehende Formen prozessualer Mitbestimmung sind jedoch in keinem der vorherrschenden rekonstruktiven Ansätze systematisch vorgesehen und werden folglich in Studien kaum erwogen.

Vielleicht erklärt sich auch damit, dass die Forderung nach mehr Partizipationsmöglichkeiten im Forschungsprozess lauter wird, wie am Beispiel des Forschungsethik-Kodex der DGSA (2020: 5f.) deutlich wird. Demnach sei zu prüfen,

> „inwieweit Verfahren und Ansätze, die auf eine Beteiligung zielen, sinnvoll einzusetzen sind, d.h. ob und wie betroffene Akteur*innen über die Entwicklung von Forschungsfragen, die Auswahl von Methoden der Datengenerierung und -analyse sowie die Formen der Ergebnispräsentation mitbestimmen und die Durchführung der Studie mitgestalten sollen.“

Auch in der rekonstruktiven Forschung zur Sozialen Arbeit wäre somit die Frage der Beteiligungsmöglichkeiten zu stellen. Schaut man auf aktuelle Studien – etwa zu *professionellem Handeln* der Sozialarbeiter*innen (z.B. Henn 2020) oder zu *Biografien und Lebenswelten der Adressat*innen* Sozialer Arbeit (z.B. Best 2020) –, so lässt sich sagen, dass den Personen der beforschten Lebenswelten, wie oben beschrieben, zumindest in der Datengewinnung durchaus ein weitreichendes Maß an eigenen Relevanzsetzungen ermöglicht wird. Die rekonstruktive Forschung greift insofern den gesellschaftspolitischen Imperativ einer kritischen Sicht auf Wirklichkeitskonstruktionen Sozialer Arbeit auf. Das kann als Sensibilisierung für Probleme einer „vermeintlich wissenschaftlich expertokratischen“ Handlungsbegründung Sozialer Arbeit verstanden werden (Bohnsack et al. 2018: 15).

Die Trennung zwischen alltagstheoretischem Verstehen der Akteur*innen in den beforschten Kontexten (als Gegenstand der Forschung) und wissenschaftlicher Analyse durch methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (als Modus rekonstruktiver Forschung) wird allerdings beibehalten und mit Verweis auf etablierte Methodenkonventionen (Bohnsack 2005, 2014) auch kaum hin-

terfragt. Hier setzt nun unsere methodologische Rückfrage an: Denn soweit wir sehen, sind einige methodenimmanente normative Aspekte rekonstruktiver Forschung in ihrer eigenen sozialen Forschungspraxis bislang nur eingeschränkt berücksichtigt worden.

Strukturell ungleiche Machtverhältnisse in rekonstruktiven Forschungsverfahren (vgl. z.B. Hametner 2013) bleiben überall dort weiter bestehen, wo Forschende die „narrative Großzügigkeit" (Hempel/Otten 2021: 213) der Forschungssubjekte[1] zwar als empirisches Reservoir nutzen, ohne dass aber erwogen wird, ob und wie sie (oder andere Personen in vergleichbaren Lebenslagen) bei der Interpretation und möglichen Ergebnisverwendungen einbezogen werden könnten. Die *eigentliche* Erkenntnisarbeit, also die Transformation konkreter lebensweltlicher Informationen (Daten) in Interpretationen, verbleibt allein bei den akademisch Forschenden. Das Wissen der Forschungssubjekte steht somit nur *als Repräsentanz* für Fälle und Verhältnisse, welche auf irgendeine Art von Sozialer Arbeit als Reproduktionsinstanz gesellschaftlicher Normen als potenziell problematisch (vor-)konstruiert wurden.

Diese Schwierigkeit lässt sich durch die in rekonstruktiven Ansätzen oft betonten Prinzipien der Reflexivität der eigenen Standortgebundenheit und des „situierten Wissens" (Haraway 1995) der Forschenden oder durch die „Einklammerung des Geltungscharakters" (Bohnsack 2014: 65) nur begrenzt einholen, denn solange eine soziale Öffnung der Interpretationsprozesse jenseits der (Selbst-)Reflexivität der methodisch eingeweihten Forschenden gar nicht in Betracht gezogen wird, ist ein *Fremd*verstehen des interpretativen Verstehens im Forschungsprozess als reflexive Instanz nur begrenzt zu erwarten (Otten/Hempel 2022). Dabei geht es nicht bloß um die kommunikative Validierung seitens der Forschungssubjekte (Meyer 2018), sondern vielmehr um eine konsequente multiperspektivische Durchdringung des Interpretierens selbst und der dabei erzeugten Lesarten bzw. Konstruktionen.

Antworten auf die skizzierten Probleme versucht partizipative Forschung zu geben. Auf Grundlage eines *doppelten* Forschungsimperativs, dem des Verstehens *und* Veränderns (grundlegend: von Unger 2014), sollen gesellschaftliche Teilhabe von Menschen in marginalisierten Lebenslagen gestärkt und sogenannte Betroffenenperspektiven im gesamten Forschungs- und Erkenntnisprozess berücksichtigt werden. Die Beteiligung an Forschung soll, so der Anspruch, das Blickfeld auf die zu erforschenden Phänomene weiten und damit der Gegenstandsangemessenheit Rechnung tragen. Vor allem geht es partizipativen Ansätzen auch um Einblicke und Mitsprache bei dem, was mit den empirischen Daten im Weiteren passiert. Dies stellt eine wesentliche Veränderung gegenüber jener Vorgehensweise des Forschens dar, bei der der Interpre-

---

1 Wir verwenden den Begriff Forschungssubjekte als Bezeichnung für jene Personen (Adressat*innen, Fachkräfte, sonstige Akteur*innen), deren alltägliche Praxis und Erfahrungswelten als Gegenstandskontext erforscht werden (vgl. Hametner 2013: 137f.).

tationsprozess letztlich eine Blackbox für die solchermaßen beforschten Personen bleibt.

Doch was bedeuten solch ambitionierte Ansprüche für die Arbeit mit etablierten rekonstruktiven Forschungsmethoden und die Gestaltung eines potenziell partizipativeren Forschungsprozesses?

3. Rekonstruktive Forschung partizipativer gestalten

Der ethisch begründbare Anspruch auf Vermeidung von unnötigen epistemischen Beschränkungen und intransparenten Praktiken, wie er für professionelle Praxis Sozialer Arbeit geltend gemacht wird, müsste konsequenterweise auch für (rekonstruktive) Forschung zur Sozialen Arbeit veranschlagt werden. Das gilt besonders für solche Forschungsfelder und Kontexte, in denen viele Menschen ohnehin schon gegen Marginalisierung, Stigmatisierung, Paternalismus, Entmündigung und andere Formen epistemischer Gewalt[2] aufbegehren und ihren Anspruch auf Mitbestimmung deutlich einfordern. Forschung *über* solche Verhältnisse, die sich selbst aber begründeten Partizipationserwartungen von Forschungssubjekten *an* Forschung verschließt, wäre also höchst erklärungsbedürftig, da sie sonst Gefahr läuft, en passant epistemische Ungerechtigkeit (Fricker 2017) zu reproduzieren.

In welchen Kontexten und Konstellationen Sozialer Arbeit wäre ein (teil-)partizipatives Vorgehen der Forschung also besonders plausibel? Und wie könnte es dazu beitragen, gängige Sichtweisen auf Marginalisierungsaspekte nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch zur Dekonstruktion von Deutungen (etwa über Not, Leid oder Marginalisierung) beizutragen, die sich aus den oft homogenen Erfahrungsräumen akademischer Forschungsgruppen nicht ohne weiteres ergibt?

Um sich diesen Fragen zu nähern, ist es sinnvoll, typische gegenstandstheoretische Forschungsperspektiven auf Soziale Arbeit innerhalb eines spezifischen Handlungsfeldes (z.B. Sozialpädagogische Familienhilfe) zu differenzieren, da sich hierüber entscheidet, wessen und welche Relevanz*setzungen* der Forschungssubjekte im Zuge der Interpretation hervorgehoben und relevant *gemacht* werden.

Forschung über professionelles bzw. professionalisiertes Handeln (z.B. Franz/Kubisch 2020; Unterkofler 2018) fokussiert beispielsweise die Art und Weise, wie Sozialarbeiter*innen im jeweiligen Handlungskontext mit Adres-

---

2 Epistemische Gewalt bezeichnet die „zwanghafte Delegitimierung, Sanktionierung und Verdrängung (Negativierung) bestimmter Erkenntnismöglichkeiten und die tendenzielle und versuchte Durchsetzung (Positivierung) von anderen“, d.h. privilegierten Möglichkeiten (Garbe 2013: 3).

sat*innen interagieren und ihre Rolle/Funktion praktizieren. Auf der Basis von Daten z.B. aus Interviews und Gruppendiskussionen (seltener ethnografischen Erhebungen) mit Fachkräften geht es oftmals um ein methodologisches Infragestellen von Programmatik und Sichergeglaubtem oder um die Rekonstruktion von Orientierungen und Deutungsmustern der handelnden Fachkräfte. Die Rekonstruktionen münden dann häufig in Abstraktionen, wie sie etwa verschiedene Arten der Typenbildung darstellen. Schließlich werden die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert und an professionsethische Normen und theoretische Konzepte zu Fachlichkeit und Mandatierung Sozialer Arbeit rückgebunden. *Forschung über Organisation(en) Sozialer Arbeit* thematisiert die Organisierungsweisen sozialer Hilfen innerhalb institutionalisierter Zusammenhänge. Hierbei werden unter anderem verschiedene Praktiken von Organisation als Struktur und Organisiertheit als Prozess in den Blick genommen, z.B. die Aktenführung (Streblow-Poser 2018). Demgegenüber rückt *Adressat*innenforschung* (z.B. Bitzan/Bolay 2013) die subjektiven Deutungen der eigenen Lebenslage, Bewältigungsmuster und (Nicht-)Nutzungsweisen von Unterstützungsangeboten in den Mittelpunkt. Dabei sollen auch lebensweltliche Aspekte und Perspektiven der (potenziellen) Nutzer*innen Sozialer Arbeit einbezogen werden, die hinter und neben unmittelbaren Problemzuschreibungen „als Fälle“ liegen. Genutzt werden in diesem Zusammenhang z.B. biografische Interviews, mit denen Adressat*innen eine „Stimme“ (Bitzan et al. 2006) bekommen sollen. Während in allen drei Perspektiven für die Datenerhebung eine hohe Eigenrelevanz und Authentizität von Äußerungen und Daten der Forschungssubjekte als methodologisches Güteargument betont wird, spielen sie im weiteren Forschungsprozess – ebenfalls oft mit Verweis auf methodologische Gründe – meistens keine Rolle mehr.

Wie erklärt sich der weitgehende Verzicht auf umfassendere Forschungspartizipation in rekonstruktiven Studien, insbesondere bei der Datenauswertung? Geäußert werden verschiedene Bedenken, vor allem im Hinblick auf die „methodologische Integrität“ (Levitt et al. 2021; vgl. Roura 2021; Wagner-Willi 2016), die bei genauerer Betrachtung aber entkräftet werden können:

- Adressat*innen seien durch ihre Betroffenheit zu befangen für eine offene Interpretation und könnten nur auf Alltagstheorien zurückgreifen *(Stigmatisierung)*;
- es gelte, die Betroffenen vor belastenden oder (re-)traumatisierenden Zumutungen durch Konfrontation mit offenen Lesartenaushandlungen in der Dateninterpretation zu schützen *(Paternalismus)*;
- den Betroffenen fehle es an der methodischen Kompetenz bzw. der nötigen Standortreflexivität für ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen *(Ableismus)*;
- Adressat*innen hätten meistens sowieso kein Interesse und keine Zeit, um sich jenseits eines Interviewtermins intensiver in die Interpretation einzubringen *(Ökonomisierung)*.

Diese Argumente wären dann triftig, wenn die Forschungssubjekte sie *selbst* als Gründe gegen eine stärkere Beteiligung relevant (!) machen würden. Wenn das seitens der Forschungsverantwortlichen jedoch gar nicht erst erfragt wird, handelt es sich letztlich um fragwürdige Ausschlüsse. Genau genommen ist dies nicht nur ein forschungsethisches Versäumnis, sondern auch eine vergebene erkenntnistheoretische Chance.

Das allgemeine Für und Wider einer stärkeren partizipativen Öffnung rekonstruktiver Verfahren haben wir an anderer Stelle ausführlicher abgewogen und dort auch konkrete methodische Vorschläge gemacht (Hempel/Otten 2021; Otten/Hempel 2022). Hier möchten wir dagegen den spezifischen Aspekt der Möglichkeiten des partizipativen Fremdverstehens fokussieren, weil in diesem Zusammenhang zentrale Wissensaushandlungen stattfinden. Während partizipative Forschung idealtypisch für den gesamten Forschungsprozess umfassende und konsequente Mitbestimmung der unmittelbar beteiligten Forschungssubjekte vorsieht, vertreten wir für rekonstruktive Ansätze eine moderatere Position: Aus unserer Sicht können auch teilpartizipative Formen des Einbezugs von Adressat*innen Sozialer Arbeit praktikabel und erkenntnisfördernd sein, sofern ihr Erfahrungswissen nicht ausschließlich auf diese Kategorisierung *als* „Adressat*in" reduziert wird.

Das Partizipationspotenzial möchten wir exemplarisch an einem Kontext verdeutlichen: Wie könnten beispielsweise Menschen, die Erfahrungen mit der Adressierung durch sozialpädagogische Familienhilfe haben (Rein 2020), in rekonstruktive Interpretationen einbezogen werden?[3]

Eine erste Möglichkeit wäre es, Daten aus *biografischen Elterninterviews* gemeinsam mit anderen jugendhilfeerfahrenen Menschen als Kointerpret*innen auszuwerten.[4] Vor allem im Kontext feministischer und postkolonial inspirierter Forschung konnte gezeigt werden, dass die Frage*, wer spricht*, nicht nur in der Erhebungsphase, sondern für die gesamte Gegenstandskonstituierung eine wichtige methodologische und forschungsethische Rolle spielt (Corona Berkin/Kaltmeier 2012). Eine zweite Option wäre es, Personen mit entsprechenden Adressierungserfahrungen an der Auswertung von Daten aus *Interviews oder Gruppendiskussionen mit Fachkräften der Jugendhilfe* zu beteiligen. Drittens wäre auch eine partizipativ-rekonstruktive *Aktenanalysen zur organisationalen Praxis der Hilfeplanung* eine plausible Option. Denn warum sollten diese Analyseperspektiven auf das, was Soziale Arbeit (mit ihnen) macht, für betroffene bzw. so adressierte Menschen in der Rolle als Kofor-

3 Uns erscheint die sozialpädagogische Familienhilfe deshalb als passendes Beispiel, weil in diesem Handlungsfeld besonders viele Akteur*innen (Eltern, Kinder/Jugendliche, Fachkräfte im ASD, Familienhelfer*innen, pädagogische Fachkräfte in Schulen und KiTas usw.) sehr unterschiedliche Perspektiven auf einen Fall und hiermit verbundene Deutungen einbringen könnten.

4 Natürlich nicht Daten aus eigenen Interviews, an denen diese Kointerpreten selbst beteiligt waren.

schende nicht ebenso nachvollziehbar sein, wie für beliebige Mitglieder einer mehr oder minder zufällig konstituierten akademischen Forschungswerkstatt?[5]

Eine „Perspektiv-Verschränkung“ (von Unger 2014: 11) hat unseres Erachtens das Potenzial für reichhaltigere und differenziertere Lesarten. Diese wären aufgrund unterstellter oder tatsächlicher Betroffenenerfahrung weder wahrer noch befangener als alle sonst üblichen Interpretationen durch Wissenschaftler*innen. Jedoch könnte eine solche Öffnung einen lebensweltlich fundierten Blick auf Daten und ihre Relevanz zulassen, der sonst in akademischen Milieus selten zu erwarten wäre. Dieses Argument zielt auf die Problematik, dass Forschungswerkstätten in der konventionellen rekonstruktiven Forschung tendenziell milieuhomogen zusammengesetzt sind und Mitglieder zumeist exklusiv methodisch einsozialisiert werden, zumal dann, wenn durch forschungserfahrene Werkstattleitungen auch eine interpretationsmethodische Erfahrungshierarchie wirkt (vgl. Reichertz 2013: 69). Subalternes Wissen kann so, wenn überhaupt, nur zufällig in die notwendige Lesartenaushandlung einfließen. Gleichzeitig ist jede Interpretationswerkstatt in ihrer Deutungsproduktivität prinzipiell offen, unverfügbar und in gewisser Weise chaotisch. Aus unserer Sicht entsteht durch die Beteiligung von Koforscher*innen nicht notwendigerweise mehr Unordnung im Interpretieren, als sie ohnehin in jedem offenen gemeinschaftlichen Interpretationssetting zu bewältigen ist (Berli 2017).

Die partizipative Öffnung des *methodisch kontrollierten Fremdverstehens* und damit der *performativ einzulösenden Reflexion* der Standortperspektiven (als Adressat*innen, als Fachkräfte, als Forschende) wäre mit einem Wandel „von der Adressat*innenforschung zu forschenden Adressat*innen“ verbunden (vgl. Mangold/Rein 2018: 116). Adressat*innen sollten dabei nicht nur im Hinblick auf das Erzählen über ihre eigene Situation als repräsentations- und interpretationsfähig betrachtet werden, sondern gerade auch für die Rekonstruktion fremder Praxis, die sie gleichwohl *etwas angeht* – im oben genannten Beispiel das Professionshandeln und die organisationale Praxis institutioneller Jugendhilfe. Es geht also um eine veränderte Relationierung der lebensweltlichen Repräsentationsfunktion und der zu interpretierenden sozialen Praxis. Damit ließe sich das „Problem“ der Standortgebundenheit im Sinne einer *epistemischen Teilhabe* an rekonstruktiver Forschung fruchtbar machen. Im günstigsten Fall können partizipative Forschungsarrangements damit für alle Beteiligten auch Momente von sozialer Anerkennung stiften. Das wäre ein zugegeben bescheidener, aber deshalb nicht unerheblicher Beitrag zur Veränderung lebensweltlicher Erfahrungen mittels Forschung.

---

5 Rein (2020: 113) reflektiert in ihrer Studie, ob unter Mitgliedern ihrer Forschungswerkstatt mögliche (tabuisierte) eigene Erfahrungen mit stationärer Jugendhilfe hinsichtlich bestimmter Lesarten eine Rolle gespielt haben könnten (ohne dass es jedoch expliziert benannt wurde).

Literatur

Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten. In: Soziale Welt 68:4, S. 431–448.

Best, Laura (2020): Nähe und Distanz in der Beratung. Das Erleben der Beziehungsgestaltung aus Perspektive der Adressaten. Wiesbaden: Springer VS.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2013): Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 35–53.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8:4, S. 63–81.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. In: dies. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 7–38.

Christians, Clifford (2018): Ethics and Politics in Qualitative Research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): SAGE Handbook of Qualitative Research, 5. Auflage. Los Angeles/London: Sage, S. 142–171.

Corona Berkin, Sarah/Kaltmeier, Olaf (2012): Im Dialog: Methodoloische Überlegungen zur Horizontalität und Reziprozität in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Kaltmeier, Olaf/Corona Berkin, Sarah (Hrsg.): Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7–16.

Della Porta, Donatella/Pavan, Elena (2017): Repertoires of Knowledge Practices: Social Movements in Times of Crisis. In: Qualitative Research in Organisations and Management 12:4, S. 297–314.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Sersheim.

Ehlers, Sarah/Zachmann, Karin (2019): Wissen und Begründen: Evidenz als umkämpfte Ressource in der Wissensgesellschaft. Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Wissen und Begründen. Evidenz als umkämpfte Ressource in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 9–30.

Flick, Sabine/Herold, Alexander (2021): Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? In: dies. (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–313.

Franz, Julia/Kubisch, Sonja (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität. Am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: Neue Praxis 50:3, S. 191–218.

Fricker, Miranda (2017): Epistemic Injustice. Power and Ethics of Knowledge. New York: Oxford University Press.

Garbe, Sebastian (2013): Dekolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: Austrian Studies in Social Anthropology 1, https://alumni-ksa.univie.ac.at/assa/ausgaben/assa-journale/journal-2013/deskolonisierung-des-wissens/ [22.08.2022].

Hametner, Katharina (2013): Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 135–147.

Haraway, Donna J. (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: dies. (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Hrsg. und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt a.M.: Campus, S. 73–97.

Hempel, Sebastian/Otten, Matthias (2021): Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung. Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 211–228.

Henn, Sarah (2020): Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2018): Global Social Work Statement Of Ethical Principles. Dublin.

Jaeger, Ursina/Wortmann, Kai (2021): Das Prae-Politische Momentum in der Qualitativen Sozialforschung. In: QUASUS – Methoden qualitativer Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung, https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/das-prae-politische-momentum.html#c29618 [23.08.2022].

Levitt, Heidi M./Morill, Zenobia/Collins, Kathleen M./Rizo, Javier L. (2021): The Methodological Integrity of Critical Qualitative Research: Principles to Support Design and Research Review. In: Journal of Counseling Psychology 68:3, S. 357–370.

Mangold, Katharina/Rein, Angela (2018): Die Adressat_innen Sozialer Arbeit erforschen. In: Bastian, Pascal/Lochner, Barbara (Hrsg.): Forschungsfelder der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider, S. 99–125.

Mensching, Anja (2013): Partizipation als organisationale Simulation von Betroffenheit? Empirisch inspirierte Reflexionen zu Beteiligungsillusionen in Organisationen. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–208.

Meyer, Frank (2018): Yes, we can (?) Kommunikative Validierung in der qualitativen Forschung. In: Meyer, Frank/Miggelbrink, Judith/Beurskens, Kristine (Hrsg.): Ins

Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin: Springer Spektrum, S. 163–168.
Michalitsch, Gabriele (2006): Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül. Frankfurt a.M.: Campus.
Oelkers, Nina/Feldhaus, Nadine (2011): Das (vernachlässigte) Normativitätsproblem in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–84.
Otten, Matthias/Hempel Sebastian (2022): Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In: Forum Qualitative Sozialforschung 23:1, https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3801 [23.08.2022].
Pigorsch, Stephanie (2021): Widersprüche der Sozialen Arbeit an der Partizipation. Zu Praktiken der Blockierung in gemeinwesenorientierten Partizipationssettings. In: Soziale Passagen 13:1, S. 183–187.
Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh.
Reichertz, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung: Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.
Röh, Dieter (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS.
Roura, Maria (2021): The Social Ecology of Power in Participatory Health Research. In: Qualitative Health Research 31:4, S. 778–788.
Schäffer, Burkhard (2020): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ecarius, Jutta/Schaeffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 65–88.
Schäuble, Barbara/Wagner, Leonie (Hrsg.) (2017): Partizipative Hilfeplanung. Weinheim: Beltz Juventa.
Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2013): Partizipation und Soziale Arbeit: Einflussnahme auf das subjektive Ganze. Wiesbaden: Springer.
Schneider, Sebastian (2016): Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 36:139, S. 113–125.
Streblow-Poser, Claudia (2018): Akten der Fürsorgeerziehung. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 258–286.
Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2018): Was kennzeichnet Soziale Arbeit? Elemente einer Theorie des Doing Social Work. In: Aghamiri, Kathrin/Reinecke-Terner, Anja/Streck, Rebekka/Un-

terkofler, Ursula (Hrsg.): Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 237–259.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Unterkofler, Ursula (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–21.

Wagner-Willi, Monika (2016): Kritischer Diskurs inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216–230.

Walther, Andreas (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: Neue Praxis 40:2, S. 115–136.

Winkler, Michael (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherung an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 40:2, S. 187–209.

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen als Format partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit – Konzept und Erfahrungen an zwei nordrhein-westfälischen Hochschulen

Kerstin Walther, Kevin Sachs, Werner Schönig, Annalena Weist, Benjamin Benz und Franziska Myszor

1. Einleitung

Wenn Wissen die Summe der dem Menschen zugängliche Erkenntnis ist (vgl. Kotthaus 2014: 16), dann sind zwei Fragen wichtig: Wie entsteht das Wissen, und wer entscheidet, welches Wissen wichtig und überliefert wird? Sind Hochschulen traditionellerweise Orte der Wissensproduktion und -verbreitung, so bietet partizipative Forschung einen im besten Sinne aufregenden und immer wieder inspirierenden Prozess gemeinsamer Wissensproduktion von koforschenden Praxis- oder Selbstvertreter*innen und Wissenschaftler*innen. In einer Zeit globaler Ungewissheiten und Schwächung sozialer Gerechtigkeit ist der hochschulübergreifende *Sozial*-Wissenschaftsladen als Ort gemeinsamen Forschens und Beitrag zur Bewältigung wichtiger gesellschaftlicher Fragen durch partizipative Wissensproduktion entstanden (Benz et al. 2022).

Als Wissenschaftsladen wird eine Organisation bezeichnet, die Fragen aus der Gesellschaft aufgreift und Forschungsvorhaben anstößt, deren Erkenntnisse wiederum gesellschaftlich genutzt werden (vgl. Bok/Mulder 2006: 1). Wissenschaftsläden bilden somit eine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, indem sie eine Arbeitsbeziehung zwischen Wissen generierenden Institutionen wie Hochschulen einerseits und zivilgesellschaftlichen Gruppen andererseits etablieren (Leydesdorff/Ward 2004). Sie wurzeln in *partizipativen Forschungsansätzen* (Unger 2014) und richten sich an in der Regel wissenschaftsunerfahrene Personen oder Gruppen, die die Möglichkeit erhalten sollen, Forschung zu initiieren, mitzugestalten und wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch-würdigend zu nutzen (Leydesdorff/Zaal 1987). Dies wird möglich, indem Wissenschaftsläden ihre forschungsbezogenen Dienstleistungen unabhängig und kostenlos anbieten (Gnaiger/Martin 2001). In den 1970er Jahren wurde das Format Wissenschaftsladen in den Niederlanden als „Wetenschapswinkel“ entwickelt und hat sich in folgenden Jahrzehnten weltweit verbreitet. Im internationalen Diskurs sind Wissenschaftsläden mittlerweile als

„Science Shops“ bekannt (Fischer et al. 2004; Steinhaus/Mulder 2022). Dabei wird „science“ bzw. „Wissenschaft“ breit gefasst und schließt Sozial- und Geisteswissenschaften ebenso ein wie Natur- und Technikwissenschaften (vgl. Jørgensen et al. 2004: 15). Auch unter organisationalen Gesichtspunkten zeigt sich ein Spektrum von Möglichkeiten: Wissenschaftsläden können in Hochschulen integriert, als Non-Profit-Organisation oder auch unternehmensbasiert organisiert sein (Schroyens et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag stellt (basierend auf Arp et al. 2022 und Lutz et al. 2022) in aller Kürze das Konzept des *Sozial*-Wissenschaftsladens vor, ein Projekt an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum und an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln. Nach der Konzeptskizze fassen wir stichwortartig unsere Erfahrungen aus der Arbeit geteilter Wissensproduktion und -verbreitung der letzten fünf Jahre zusammen und wagen einen Ausblick in die Zukunft.

2. Das Konzept des Köln-Bochumer *Sozial*-Wissenschaftsladens

2.1 Rahmenbedingungen und Umsetzung

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen ist ein Projekt an zwei Standorten, das im Zuge des Aufbaus des Transfernetzwerks Soziale Innovation (siehe s_inn 2019) entstanden ist. Das Netzwerk wurde von 2018 bis 2022 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative zur Förderung des „forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers“ [1] gefördert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt damit die sogenannte dritte Mission (neben Forschung und Lehre) von Hochschulen: den wechselseitigen Transfer zwischen Hochschule und Gesellschaft, um neue Impulse für beide zu setzen.

Auch nach Auslaufen der Projektförderung wird der *Sozial*-Wissenschaftsladen ab 2023 an beiden Hochschulen weitergeführt werden. Diese Verstetigung ist für uns Anerkennung und Auftrag zugleich. Zwar erfolgt sie mit einem geringeren Mittelvolumen, allerdings wurden im Projekt in den letzten Jahren umfangreiche Vorarbeiten geleistet, an die jetzt angeknüpft werden kann. Für unsere Arbeit ist diese Verstetigung von enormer Bedeutung, da partizipative Forschung sehr vom gewachsenen Vertrauen profitiert.

Im Kontext der dritten Mission möchte der *Sozial*-Wissenschaftsladen insbesondere die Partizipation in Forschungsprozessen strukturell vorantreiben

1 Siehe auch https://www.bmbf.de/bmbf/en/research/hightech-and-innovation/innovative-hochschule/innovative-hochschule.html [28.07.2022].

und über einen forschungsbasierten Transfer die Entwicklungen von sozialen Innovationen befördern. Im Unterschied zu einer Nutzer*innenforschung, bei der die Anfragenden auf ihre Nutzer*innenrolle reduziert bleiben, und zu einer Bürger*innenforschung, bei der diese autodidaktisch selbst forschen, nimmt der *Sozial*-Wissenschaftsladen eine sehr anspruchsvolle Mittelstellung ein: (Nicht-)Nutzer*innen sozialer Dienste werden in ihrer lebensweltlichen Expertise anerkannt, Studierende forschend-lernend einbezogen, und auch „Berufswissenschaftler*innen“ (Finke 2018) begreifen sich hier als Teil einer Lehr-Lern-Partnerschaft aller Beteiligten.

Nicht nur diese Verhältnisbestimmung, auch soziale Innovationen basieren im Verständnis des *Sozial*-Wissenschaftsladens auf normativen Kriterien (vgl. Arp et al. 2022: 17f.): „Soziale Innovationen beinhalten Veränderungen von Haltungen, Einstellungen, sozialen Praktiken, Institutionen und Strukturen. Sie haben das Ziel, den Respekt vor der Menschenwürde sowie Achtung, Schutz und Verwirklichung der Menschenrechte zu verbessern und damit zu sozialer Gerechtigkeit beizutragen“ (s_inn 2019: 1). Mit seinem inhaltlichen Fokus auf Exklusionsrisiken und -prozesse vermag der *Sozial*-Wissenschaftsladen einen Akzent in einem aktuell drängenden Themenfeld zu setzen.

Im Sinne dieser normativen Setzung sollen Forschungsprozesse, die an den *Sozial*-Wissenschaftsladen gekoppelt sind, ein hohes Maß an Partizipation aufweisen. Im gesamten Forschungsprozess soll aktive und selbstbestimmte Beteiligung ermöglicht und auch angestrebt werden. Dieses Vorgehen ist von besonderer Bedeutung, zielt der partizipative Forschungsprozess doch vor allem auf Gruppen, die bisher kaum einen Zugang zu Wissenschaft und Forschung hatten, und im Falle des *Sozial*-Wissenschaftsladens auch noch gerade auf solche, die gesellschaftlich marginalisiert, unterprivilegiert, häufig von Armut und/oder sozialer Ausgrenzung bedroht bzw. betroffen sind (vgl. Lutz et al. 2022: 117).

Wie die Abbildung 1 zeigt, variiert dabei der Grad an Partizipation in Abhängigkeit von zeitlichen Ressourcen und Anforderungen sowie aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen und Bereitschaften der Kooperationspartner*innen. Um von einem partizipativen Forschungsprozess sprechen zu können, muss Partizipation aber mindestens zu Beginn und zum Abschluss des Forschungsvorhabens realisiert werden (für nähere Einblicke, auch zu den mittleren Prozessschritten, vgl. Lutz et al. 2022: 119ff.).

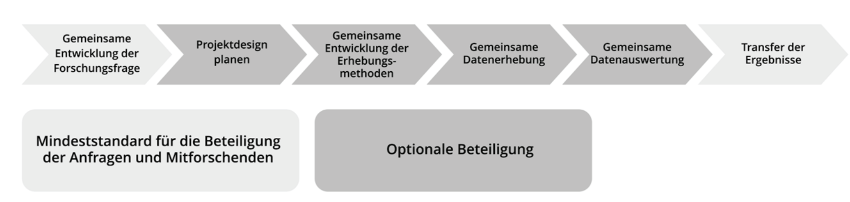


Abb. 1: Partizipationsmodell des Sozial-Wissenschaftsladens (Quelle: Lutz et al. 2022: 117)

Im *Sozial*-Wissenschaftsladen sind aktuell drei Mitarbeitende beschäftigt, zwei davon in Bochum mit einem Stellenumfang von zusammen 125 Prozent und eine Mitarbeitende in Köln mit einem Stellenumfang von 75 Prozent. Das Projekt wird dabei von drei Professor*innen der EvH RWL (Bochum) und der katho NRW (Köln) als (im Wesentlichen) ehrenamtliche Leitungen und von zwei wissenschaftlichen Hilfskräften unterstützt.

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen wird darüber hinaus seit Ende 2018 von einem Beirat begleitet. Dieser Beirat setzt sich aus Vertreter*innen von zivilgesellschaftlichen Initiativen und Vereinen, kirchlichen Wohlfahrtsverbänden und öffentlichen Behörden sowie eines bereits etablierten Wissenschaftsladens zusammen (vgl. Schönig/Offergeld 2022: 136). Aufgaben und Ziele dieses Gremiums sind es, die regionale Reichweite zu erhöhen, den Theorie-Praxis-Austausch zu stärken und eine kritische Beratungsfunktion hinsichtlich der Weiterentwicklung des *Sozial*-Wissenschaftsladens mit Blick auf Partizipation und Innovation einzunehmen (vgl. Lutz et al. 2022: 119).

2.2 Der Arbeitsprozess des *Sozial*-Wissenschaftsladen

In diesem Abschnitt wird der Arbeitsprozess idealtypisch beschrieben. Dieser umfasst acht Schritte und ist durch Aushandlungsprozesse zwischen Hochschulangehörigen und externen Kooperationspartner*innen geprägt. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen übernehmen im Prozess eine moderierende, reflektierende, prüfende und dokumentierende Funktion sowie organisatorische und koordinierende Tätigkeiten.

Beim Erstkontakt geht es um eine thematische Einordnung und Erfassung des Impulses zur gemeinsamen Wissensproduktion aus der Zivilgesellschaft bzw. Fachpraxis. Mit Hilfe eines Kriterienkataloges wird dann geprüft, ob die Forschungsanfrage den Forschungsschwerpunkten der Hochschule und einzelner Lehrender entspricht und ob es einen thematischen Bezug zu Teilhabe- und Ausgrenzungsprozessen gibt. Darüber hinaus muss ausgeschlossen werden, dass es sich um eine bloße Auftragsforschung oder Evaluation handelt, für die der *Sozial*-Wissenschaftsladen nicht zur Verfügung steht. Von Seiten der Anfragenden muss eine Bereitschaft vorhanden sein, sich mindestens zu Beginn

und zum Abschluss des Projektes einzubringen. Um forschungsethische Standards zu erfüllen, werden Projekte, die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit fördern oder die Würde des Menschen verletzen, grundsätzlich ausgeschlossen. Überdies ist das Erfüllen der Kriterien für gutes wissenschaftliches Arbeiten Grundvoraussetzung eines jeden Forschungsprozesses. Schließlich muss das Forschungsprojekt mit Rahmenvorgaben der Hochschulen, wie z.B. den Curricula oder Semesterzeiten, in Einklang gebracht werden.

Nach einer erfolgreichen Prüfung der Kriterien wird das gemeinsame Vorgehen zwischen dem *Sozial*-Wissenschaftsladen, den Beteiligten der Hochschule (Lehrenden, Studierenden) und den Kooperationspartner*innen in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten. Dabei werden die Rollen der unterschiedlichen Akteur*innen und ihre Aufgaben während des Forschungsprozesses besprochen. Die geprüften Forschungsanfragen werden anschließend von den Mitarbeitenden des *Sozial*-Wissenschaftsladens an die Hochschule vermittelt, wo sie in der Regel in Form von Studienabschluss-/Qualifikationsarbeiten, Lehrforschungs-/Transferprojekten oder in Seminaren aufgegriffen und von Studierenden umgesetzt werden. Dabei begleiten Professor*innen den gesamten Prozess, um die Qualität der Forschung sicherzustellen. Der *Sozial*-Wissenschaftsladen unterstützt bei der Konkretisierung der Forschungsfrage, bei methodischen Fragen und übernimmt eine moderierende Funktion zwischen den anfragenden Kooperationspartner*innen und den Beteiligten der Hochschule. Zum Ende des Projektes werden die Ergebnisse mündlich berichtet und auf Transferpostern, in Projektberichten und/oder Kurzclips festgehalten,[2] womit die Verbreitung der Ergebnisse auch außerhalb der Hochschule ermöglicht wird (vgl. Lutz et al. 2022: 119ff.).

3. Anknüpfungspunkte für die Soziale Arbeit

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen unterstützt, wie bereits erwähnt, gesellschaftliche Veränderungen und soziale Innovationen. Der Einflussbereich sollte zwar nicht überschätzt werden, jedoch haben sich bereits einige nachhaltige Entwicklungen durch die Arbeit des *Sozial*-Wissenschaftsladens vollzogen. Durch die Kooperation mit Fachkräften aus unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Arbeit und Expert*innen in eigener Sache hat sich die Verbindung zwischen dem *Sozial*-Wissenschaftsladen und der Sozialen Arbeit im Laufe der Projektlaufzeit stetig intensiviert. Zur Konkretisierung dieser Beziehung sollen im Folgenden zwei Praxisbeispiele vorgestellt werden.

---

2 Ein Archiv der Transferformate bereits abgeschlossener Projekte findet sich unter www.sozial-wissenschaftsladen.net.

Am Bochumer Standort des *Sozial*-Wissenschaftsladens ist eine Kooperation zwischen dem *Sozial*-Wissenschaftsladen, der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen e.V. (SWM) und der Diakonie Düsseldorf entstanden. Die Diakonie Düsseldorf unterstützt den Ausbau der „Regionalgruppe Mitte" in der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen. Hinsichtlich dieses Ausbaus wurde eine Forschungsanfrage an den *Sozial*-Wissenschaftsladen gestellt, die erfolgreich an Niklas Willrodt, einem (inzwischen ehemaligen) Studenten der Sozialen Arbeit an der EvH RWL, vermittelt werden konnte. Im Rahmen seiner Bachelorthesis beschäftigte sich Willrodt mit folgenden Fragen:

- Welche Faktoren fördern oder hindern ein Engagement von Wohnungslosen in der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen?
- Was sind förderliche und hinderliche Faktoren einer Regionalisierung der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen?

Bei seiner Untersuchung konnte Willrodt unter anderem auf Theoriebestände der Interessengruppenforschung und Erkenntnisse aus einem früheren Wissenschafts-Praxis-Dialog (Toens/Benz 2019) aufbauen und seiner Fragestellung daneben mittels mehrerer Interviews mit Fachkräften der Wohnungsnothilfe und (ehemals) wohnungslosen Mitbürger*innen nachgehen. Theoriewissen wird hier konsequent mit Wissens- und Erfahrungsbeständen von Expert*innen in eigener Sache verbunden. Bei einem vom *Sozial*-Wissenschaftsladen organisierten zweitätigen Treffen der SWM in Hagen-Berchum wurden die Ergebnisse der Abschlussarbeit präsentiert und zur Diskussion im Sinne einer kommunikativen Validierung gestellt. In diesem partizipativen Prozess wurde nicht nur neues Wissen generiert, sondern wurden auch handlungspraktisch relevante Hinweise gewonnen, die für die Planungen des Ausbaus der SWM bedeutsam werden können (Myszor 2022). Durch dieses Vorgehen konnte sichergestellt werden, dass die Ergebnisse nicht an der Expertise und den Lebensrealitäten der Mitglieder der SWM vorbeigehen. Die Ergebnisse können nun direkt für die Planungen des Ausbaus der Selbstvertretung genutzt werden.

Auch am Kölner Standort des *Sozial*-Wissenschaftsladens besteht seit 2018 eine enge Zusammenarbeit mit einer Selbstvertretung, der Selbstvertretung von Menschen mit Armutserfahrungen NRW, und dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (DiCV Köln). Neben der Unterstützung beim Ausbau der Selbstvertretung durch die Teilnahme an Austauschtreffen fördert der *Sozial*-Wissenschaftsladen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit aktuellen Themen des Armutsdiskurses (vgl. Arp/Lutz 2022: 237). Exemplarisch hierfür ist die Forschungsanfrage der Selbstvertretung zu der Verbreitung und Ausgestaltung von Sozialpässen in NRW aus dem Jahr 2019, die von der damaligen Studentin der Sozialen Arbeit, Anna Liza Arp (2021), im Rahmen ihrer Masterthesis aufgriffen wurde. Als Instrument zur Teilhabeförderung bieten Sozialpässe Menschen in Armutslagen die Möglichkeit, Dienstleistungen im Kultur-, Freizeit- und Bildungsbereich sowie im Be-

reich Lebensmittel/Ausstattung oder bei Behördengängen kostenlos oder vergünstigt in Anspruch zu nehmen (vgl. Arp/Lutz 2022: 244). Die Ergebnisse der Untersuchung von Arp zeigen, dass lediglich etwa ein Drittel der Kommunen in NRW einen Sozialpass ausgibt, wobei die Ausgestaltung der Sozialpässe vor Ort äußerst heterogen ist (vgl. Arp/Lutz 2022: 244). Gemeinsam mit der Selbstvertretung wurden diese Ergebnisse interpretiert und dienen im Weiteren als Grundlage sowohl für die zukünftige Erforschung kommunaler Teilhabeförderung als auch für sozialpolitische Forderungen und Debatten.

In beiden Praxisbeispielen übernimmt der *Sozial*-Wissenschaftsladen eine katalytische Funktion, indem er Forschungsfragen aufnimmt und partizipativ klären lässt, die (Nicht-)Nutzer*innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit in ihrer Lebenswelt und Regelarbeitsstruktur zwar aufdecken, aber allein nicht befriedigend bearbeiten können. Diese Zusammenarbeit bietet Studierenden der Sozialen Arbeit sehr wertvolle Primärerfahrungen wechselseitiger Lehr-Lern-Prozesse und beteiligten Wissenschaftler*innen eine Expertise, die ohne vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Fachkräften und (Nicht-)Nutzer*innen Sozialer Arbeit nicht zu gewinnen gewesen wäre.

4. Erfahrungen und Erkenntnisse

4.1 Das Streben nach Partizipation zwischen eigenem Anspruch und divergierenden Erwartungen

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen hat es sich – wie oben angesprochen – zur Aufgabe gemacht, mindestens bei der Entwicklung der Forschungsfrage und beim Transfer der Ergebnisse Kooperationspartner*innen mit einzubeziehen. Die Abbildung 2 zeigt die Schwierigkeit des Versuchs, eine aktive Beteiligung der Kooperationspartner*innen im gesamten Forschungsprozess anzustreben. Bei der gemeinsamen Entwicklung der Forschungsfrage und beim Transfer waren nahezu alle Projektpartner*innen bei bisher durchgeführten Projekten beteiligt (bis auf zwei Projekte, bei denen der Transfer ausfiel). Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Beteiligung an diesen beiden Projektphasen als Voraussetzung angesehen wird, damit ein Projekt überhaupt am *Sozial*-Wissenschaftsladen andocken kann. Die Abbildung beurteilt Partizipation allerdings nur in einem binären Verständnis und hält fest, ob sie vorhanden ist oder nicht. Abstufungen im Grad der Partizipation werden somit nicht erfasst.

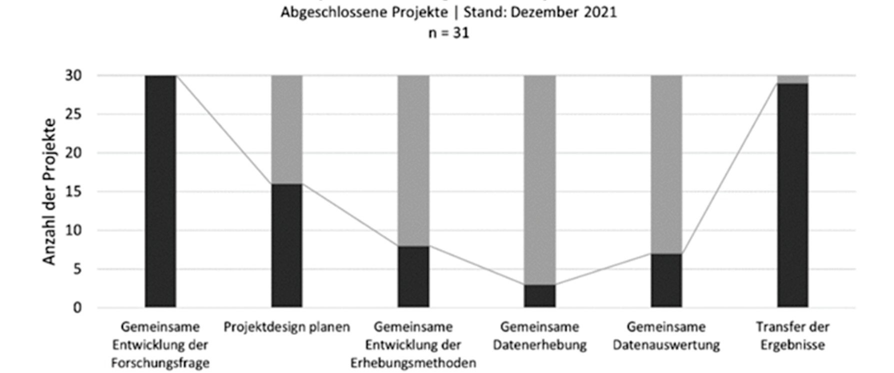


Abb. 2: Partizipation der Kooperationspartner*innen im Verlauf des Forschungsprozesses (Quelle: Lutz et al. 2022: 129*)*

Die geringe Partizipation bei den mittleren Projektschritten mag an den engen zeitlichen curricularen Vorgaben bei der Erstellung von Forschungsberichten auf Seiten der beteiligten Studierenden und der Hochschule liegen. Auf Seiten der Kooperationspartner*innen kann die Knappheit von zeitlichen Ressourcen eine Begründung darstellen. Für den Erfolg der Projekte hat es sich als zentral erwiesen, dass bei dem Erstkontakt die Erwartungen möglichst offen formuliert und pragmatisch eingeordnet werden. Die Forschungsprojekte werden dabei auch maßgeblich durch die Organisationsstruktur der Hochschule bedingt. Oft ist es schwierig, Lehrende zu finden, die Zeit für die Umsetzung partizipativer Forschungsvorhaben aufbringen können, weil sie sich mit umfangreichen Lehrverpflichtungen und anderen Aufgaben konfrontiert sehen. Der Mehraufwand partizipativer Forschungsvorhaben wird auch von den beteiligten Studierenden problematisiert, jedoch auch positiv gesehen, versickern doch die Ergebnisse der Forschung(sübung) bei diesen Formaten am Ende nicht bloß im Prüfungsamt der Hochschule. Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten können konkret von Kooperationspartner*innen weiterverwendet werden. Darüber hinaus lernen Studierende viel über die praktische Arbeit und eignen sich lebensweltliches Wissen in Kooperation mit den beteiligten Fachkräften oder Selbstvertretungen an. Dabei wird auch die materielle und immaterielle Ungleichheit zwischen Fachpraxis, Selbstvertretung und Hochschule sichtbar. Sie lässt sich aufgrund struktureller Bedingungen nicht aufheben, muss aber Teil eines stetigen Reflexionsprozesses sein (vgl. Lutz et al. 2022: 130).

4.2 Macht und Hierarchie als Herausforderungen partizipativer Forschung

Die Frage nach der Macht im Forschungsprozess ist den Mitarbeitenden im *Sozial*-Wissenschaftsladen stets präsent. Hier gibt es Schnittstellen zur Sozialen Arbeit, die per se ebenfalls mit dieser Frage konfrontiert ist (Kraus/Krieger 2021). Wenn es um die Frage der Macht geht, eröffnet sich ein großes Feld mit vielen versteckten Stolperfallen. So fängt die Machtfrage bereits bei der Auswahl des Treffpunktes für Kooperationsgespräche an. Werden Kooperationspartner*innen in die Hochschule eingeladen, dann ist dies ein eher hochschwelliger Vorgang, denn in der Hochschule herrschen systemimmanente Logiken, Strukturen und Regelwerke, die sich diametral von der Lebenswelt der Kooperationspartner*innen unterscheiden können. Soll beispielsweise ein Treffen mit wohnungslosen Menschen organisiert werden und haben einzelne Beteiligte einen Hund dabei, entsteht bereits eine Diskrepanz zwischen dem gegebenenfalls bestehenden Verbot von Hunden in der Hochschule und der Rolle des Hundes als wichtigem Gefährten des wohnungslosen Menschen. Die formelle Struktur der Hochschulorganisation und das institutionalisierte Setting können ebenfalls auf Kooperationspartner*innen, die schlechte Erfahrungen mit solchen Settings gemacht haben, abschreckend wirken.

Ein weiterer gewichtiger Punkt bei der Verteilung von Macht ist die Frage nach der Verteilung von Ressourcen. Während Mitarbeitende der Hochschule für Kooperationsgespräche bezahlt werden, bleibt diese Honorierung bei Beteiligten aus Selbstvertretungsorganisationen (zunächst) aus. Lange Treffen mit endlosen Fachgesprächen mögen für Hochschulmitarbeitende zwar ertragreiche Ergebnisse zutage fördern, sind aber für Menschen, die ehrenamtlich an Kooperationstreffen teilnehmen, mit dem Verzicht auf andere zeitliche Investitionen gekoppelt, die zum Teil existenzielles Gewicht haben (etwa den Lebensunterhalt durch Flaschensammeln sicherzustellen).

All diese Zustände gilt es möglichst transparent zu benennen, um gemeinsam eine Arbeitsweise auf Augenhöhe entwickeln zu können. Dank der finanziellen Ressourcen des *Sozial*-Wissenschaftsladens war es zumindest bislang möglich, auch bei Bedarf und je nach Arbeitsaufwand finanzielle Hilfen (Mittel für ökonomische Barrierefreiheit), Aufwandsentschädigungen oder Honorare zu zahlen, um die zeitlichen Investitionen der ehrenamtlich Beteiligten bzw. Koforschenden zu würdigen. Im Zuge der Verstetigung des *Sozial*-Wissenschaftsladens nach Auslaufen der Projektförderung sind hierfür Mittel bereitzustellen, ohne welche die Arbeit nicht erfolgreich fortgeführt werden kann.

Ein spezifischer Gewinn wohnt der gemeinsamen Wissensproduktion inne: Die miteinander geteilten Wissensbestände erfahren eine besondere Würdigung durch das Eröffnen von Räumen, in denen am Prozess Beteiligte

ihre Geschichten erzählen. Wenn beispielsweise Kooperationspartner*innen die Ergebnisse auf Veranstaltungen gemeinsam mit den anderen Akteur*innen präsentieren, können Originaltöne und Erfahrungswissen von Expert*innen in eigener Sache gleichwertig eingebracht werden. Dieses Vorgehen bedarf allerdings der Erkenntnis, dass Mitarbeitende an Hochschulen kein Expert*innenwissen zum Nulltarif bekommen können. Wer Partizipation ernst nimmt und eine reziprok wertschätzende Koproduktion wissenschaftlicher Ergebnisse anstrebt, darf über solche Stolperfallen nicht hinwegsehen. Belohnt werden Forschende und Fachkräfte der Sozialen Arbeit dafür mit Expert*innenwissen, das Forschungslücken aufzeigen kann und Bedeutungszusammenhänge herstellt, die sonst im Dunkeln geblieben wären (vgl. Rothenberg et al. 2022: 185).

5. Fazit und Ausblick

Das Format eines Wissenschaftsladens bietet enorme innovative Potenziale für die Vernetzung von Wissenschaft, Fachkräften der Sozialen Arbeit und weiteren zivilgesellschaftlichen Akteur*innen. Dabei erfordern die unterschiedlichen Interessen der verschiedenen Partizipierenden einen transparenten Austauschprozess und eine Kommunikation auf Augenhöhe. Die in der Konzeption des *Sozial*-Wissenschaftsladens festgeschriebene normative Setzung, insbesondere besonders marginalisierte gesellschaftliche Gruppen und deren Themen zu fokussieren, bietet diesen damit einen (ansonsten meist verwehrten) Zugang zum Wissenschaftsbetrieb und fördert durch Vernetzung und Sichtbarkeit in fachlichen Diskursen emanzipatorische Ermächtigungsprozesse. Hierdurch wird ein wichtiger Beitrag zur dritten Mission der Hochschule geleistet, der besonders für die Soziale Arbeit und weitere Professionen im Sozialwesen von Bedeutung ist.

Was im ideellen Sinne wie eine Best-Practice-Lösung klingt, zeigt im reellen Prozess einige Schwierigkeiten. Die große Frage bleibt: Wie gelingt es, marginalisierte Gruppen stärker auf allen Stufen des Partizipationsprozesses zu involvieren? Die Frage impliziert, dass es erstrebenswert sei, eine möglichst intensive Partizipation zu praktizieren. Dieser Gedanke fußt auf Erfahrungen, dass die Arbeit des *Sozial*-Wissenschaftsladens Forschungsergebnisse und damit Wissensbestände hervorbringen kann, die ohne die Beteiligung betroffener Gruppen aus Selbstvertretungen, ohne die Beteiligung von Fachkräften der Sozialen Arbeit und ohne die Beteiligung Studierender so kaum möglich gewesen wären.

Der *Sozial*-Wissenschaftsladen fühlt sich einem Verständnis von Wissenschaft verpflichtet, in dem Forschende nicht außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse stehen, sondern eine reflektierte, kritische Haltung zur eigenen Rolle einnehmen und die Mitforschenden als Partner*innen und nicht

nur als Objekte wissenschaftlicher Forschung wahrnehmen. Durch seinen partizipativen Ansatz mag er schließlich auch der wohlfeilen Wissenschaftsskepsis entgegenwirken, die im gesellschaftlichen und politischen Diskurs immer wieder zu hören ist. Der bekannte Spruch, nachdem man keiner Statistik und anderer Forschung trauen sollte, verliert seine destruktive Kraft, wenn man selbst an der Forschung beteiligt war und zudem die forschenden Hochschulangehörigen als authentisch, ernsthaft und wertschätzend erlebt hat.

Zeigt ein Blick in die globale Wissenschaftslandschaft, dass die hier beschriebene Form der partnerschaftlichen Wissensproduktion andernorts (vgl. unterschiedliche Beiträge in Benz et al. 2022: 114–183) auch in der Zusammenarbeit mit benachteiligten Personengruppen längst etabliert ist, ist das Konzept des hier vorgestellten *Sozial*-Wissenschaftsladens mit seinem Fokus auf partizipativer Forschung zu Themen und mit Personengruppen, die von Exklusion betroffen oder bedroht sind, in der Bundesrepublik Deutschland derzeit einmalig. Die bisherigen Erfahrungen im *Sozial*-Wissenschaftsladen machen Hoffnung: „Mit Klarheit, Kreativität und einem gesunden Maß an Pragmatismus hat sich der *Sozial*-Wissenschaftsladen trotz der geschilderten Herausforderungen an beiden Hochschulstandorten erfolgreich als strukturelles Format für partizipative Forschungs- und Lehrprozesse bewährt“ (Schönig et al. 2022: 306). Eine Anlaufstelle, soziale Themen und Probleme aus der Region aufzugreifen und im Prozess der gemeinsamen Wissensproduktion zu bearbeiten, ist hier geschaffen. Es dürften mehr werden.

Literatur

Arp, Anna Liza (2021): Sozialpässe in Nordrhein-Westfalen. Kommunale Gestaltung eines Instruments zur Teilhabeforderung in Armutslagen. Opladen: Barbara Budrich.

Arp, Anna Liza/Benz, Benjamin/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana/Schönig, Werner/Walther, Kerstin (2022): Einleitung: Wissenschaftsläden, partizipative Forschung und soziale Innovationen – Grundzüge und Perspektiven. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–26.

Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina (2022): Gemeinsam soziale Missstände unter die Lupe nehmen und die Stimme erheben. Die Zusammenarbeit zwischen Expert_innen in eigener Sache und dem *Sozial*-Wissenschaftsladen. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 236–246.

Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.) (2022): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bok, Caspar de/Mulder, Henk A. J. (2006): Science Shops as university-community interface: An interactive approach in science communication. In: Cheng, Donghong/Metcalfe, Jenni/Schiele, Bernard (Hrsg.): At the human scale. International practices in science communication. Beijing: Science Press.

Finke, Peter (2018): Lob der Laien. Eine Ermunterung zum Selberforschen. München: oekom.

Fischer, Corinna/Leydesdorff, Loet/Schophaus, Malte (2004): Science shops in Europe: The public as stakeholder. In: Science and Public Policy 31:3, S. 199–211.

Gnaiger, Andrea/Martin, Eileen (2001): SCIPAS Report Nr. 1. Science Shops: Operational Options. Hrsg. v. Science Shop for Biology, Utrecht: Utrecht University.

Jørgensen, Michael Søgaard/Hall, Irene/Hall, David/Gnaiger, Andrea/Schroffenegger, Gabriela/Brodersen, Søsser et al. (2004): Democratic Governance through Interaction between NGOs, Universities and Science Shops: Experiences, Expectations, Recommendations. Final Report of INTERACTS. Typoskript.

Kotthaus, Jochem (2014): FQA Wissenschaftliches Arbeiten. Für Studierende der Sozialen Arbeit. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.) (2021): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. 5. Auflage. Detmold: Jacobs.

Leydesdorff, Loet/Ward, Janelle (2004): Communication of Science Shops: A Kaleidoscope of University-Society Relations. Hrsg. von INTERACTS. Typoskript.

Leydesdorff, Loet/Zaal, Rolf (1987): Amsterdam Science Shop and Its Influence on University Research: The Effects of Ten Years of Dealing with Non-academic Questions. In: Science and Public Policy 6:14, S 301–316.

Lutz, Katharina/Arp, Anna Liza/Offergeld, Jana/Weist, Annalena (2022): Mit partizipativer Forschung soziale Innovationen fördern. (Zwischen-)Bilanz von fünf Jahren Sozial-Wissenschaftsladen. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 114–135.

Myszor, Franziska (2022): Gemeinsames Treffen mit der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen e.V., https://www.s-inn.net/meldungen/gemeinsames-treffen-mit-der-selbstvertretung-wohnungsloser-menschen-e-v [28.07.2022].

Rothenberg, Birgit/Walther, Kerstin/Zito, Dima (2022): Was wir immer schon mal wissen wollten … Wie gemeinsames Forschen neues Wissen schafft. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184–193.

s_inn – Transfernetzwerk Soziale Innovation (2019): Konzeptpapier: Soziale Innovation, www.evh-bochum.de/soziale-innovation.html [28.07.2022].

Schönig, Werner/Offergeld, Jana (2022): Blick zurück nach vorn – Die Beiratsarbeit im Sozial-Wissenschaftsladen. Helmut Eigen, Heike Moerland, Corinna Rindle, Günter Schlanstedt & Stefan Schneider im Interview mit Werner Schönig und Jana Offergeld. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipa-

tive Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136–144.

Schönig, Werner/Offergeld, Jana/Lutz, Katharina/Benz, Benjamin/Arp, Anna Liza (2022): Resümee und Ausblick: Reflektiertes Selbstbewusstsein in der Praxis von Partizipation und Innovation. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 296–309.

Schroyens, Maartens/Garrison, Helen/Grossi, Giovanna/Barisani, Francesca/Gečienė, Ingrida/Nevinskaitė, Laima/Schroeder, Ralph (2018): D4.1 Science Shops Scenarios Collection, project.scishops.eu/wp-content/uploads/2018/10/SciShops.eu_D4.1-Science_Shops_Scenarios_Collection.pdf [28.07.2022].

Steinhaus, Norbert/Mulder, Henk (2022): Vom Lösen praktischer Probleme. Genese, Stand und Perspektiven von Wissenschaftsläden. In: Benz, Benjamin/Schönig, Werner/Arp, Anna Liza/Lutz, Katharina/Offergeld, Jana (Hrsg.): Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit. Partizipative Forschung und soziale Innovationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 28–42.

Toens, Katrin/Benz, Benjamin (Hrsg.) (2019): Schwache Interessen? Politische Beteiligung in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Wissensbildung und -vermittlung in Studium und Lehre

Studium Soziale Arbeit und Digitalisierung: Erkenntnisse zur curricularen Verankerung der digitalen Transformation

Michelle Mittmann, Adrian Roeske, Joshua Weber, Sara Remke und Birte Schiffhauer

Ein Curriculumentwicklungsprozess gilt als „Drahtseilakt“ (Sonnenschein 2020: 10), als Herausforderung, deren Ziel die Abbildung einer ausgewogenen Balance zwischen scheinbar unvereinbaren Interessen und Erwartungen ist. In ihrer Funktion als „Schnittstelle zwischen Lehrenden, Studierenden, Gesellschaft und Arbeitsmarkt“ (ebd.: 11) fungieren Curricula als „detaillierte Festschreibung von Bildungszielen, die als unmittelbarer Erwartungshorizont für Bildungsinstitutionen dienen“ (Jenert 2021: 57). Dabei gelten gesellschaftliche Herausforderungen als Orientierungspunkte „für die curriculare Gestaltung von Bildungsprogrammen […], zu deren Bearbeitung die Lernenden herangebildet werden sollen“ (ebd.: 62). Darüber hinaus verstehen wir Curricula als Bildungsprogramme, die sowohl (Kompetenz-)Ziele, Inhalte als auch die Erfassung der Lehr- und Lernsettings beinhalten (vgl. Huber/Reinmann 2019: 131).

Anlass zur Analyse und Weiterentwicklung der Curricula des Faches Soziale Arbeit bietet unter anderem die Digitalisierung, verstanden als Transformationsprozess mitsamt der „kulturellen Veränderungen, die mit der starken und alltäglichen Verbreitung sehr unterschiedlicher Geräte und Software verbunden sind“ (Emanuel/Weinhardt 2019: 208). Helbig und Roeske (2020: 334) stellen in ihren Analysen fest, dass ein „umfassendes Qualifikationsprofil zum fachlichen Handeln mit digitalen Medien und Technologien in der Sozialen Arbeit“ noch nicht vorliege. Ihre Ergebnisse zum Status quo der Verankerung digitaler Kompetenzen in Curricula der Sozialen Arbeit entspricht demnach den Ergebnissen der Untersuchungen des Hochschulforums Digitalisierung, das einen flächendeckenden Nachholbedarf aller betrachteten Studiengänge konstatiert (vgl. Grünewald 2020: 9).

Von Hochschulen, Stiftungen und Lehrenden initiierte Projekte beabsichtigen, diese Lücken in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu schließen. Im Rahmen dieses Beitrags werden beispielhaft Projekte, die sich der Aufgabe der curricularen Weiterentwicklung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels annehmen, dargestellt. Im Zuge einer Systematisierung der von ihnen entwickelten Strategien sowie des erlangten Wissens werden Ansätze zur curricula-

ren Verankerung der Digitalisierung erkennbar und anschlussfähig.[1] Zur Erfassung des Gegenstandes dient die Perspektive der Curriculumforschung, die zur Analyse drei Zugänge unterscheidet. Jenert (2021) beschreibt in diesem Zusammenhang zunächst den materialen Zugang, im Zuge dessen das *Was*, also die Auswahl der Inhalte, fokussiert wird. Darüber hinaus blickt die Forschung auf die Entwicklungsprozesse und erarbeitet Erklärungen zur Frage nach dem *Wie*. Die kritisch-emanzipatorische Forschung als dritter Zugang „widmet sich der Manifestation und Fortschreibung gesellschaftspolitischer Ungleichheiten in Curricula, etwa ethnischen und geschlechtsbezogenen Stereotypen" (ebd.: 57). Die Verankerungsstrategien werden zunächst in ihrer Gesamtheit betrachtet (1.), bevor Ansätze in Curriculumentwicklungs- und Forschungsprojekten vertieft und dem entwickelten Cluster zugeordnet werden (2.). Nach einer Zusammenfassung und Bewertung der Aussagekraft der Systematisierung werden weitere, den komplexen und dynamischen Prozess der Curriculumentwicklung bestimmende Forschungsdesiderate benannt (3.). Das übergeordnete Ziel des Beitrags ist das Ermöglichen des Anknüpfens an erlangtes Erfahrungswissen innerhalb ausgewählter Projekte.

1. Strategien zur Verankerung digitaler Kompetenzen aus der Metaperspektive

Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die unter den Begriffen Mediatisierung (Krotz 2012) und/oder Digitalisierung gefasst werden können, erfordern, dass Hochschulen auf unterschiedlichen Ebenen reagieren. So betrifft der Umgang mit Digitalisierung „den zentralen Komplex der normativen Grundlagen Sozialer Arbeit" (Emanuel/Weinhardt 2019: 206) und zieht Konsequenzen für fachliche Logiken nach sich. Ausgehend von der Idee, die Entwicklung eines Curriculums sei ein Prozess, „an dessen Beginn die Feststellung gesellschaftlicher Bildungsbedarfe" (Jenert 2021: 58) stünden, lassen sich unterschiedliche Strategien beobachten, die Hochschulen zur Verankerung von Lerninhalten mit Bezug zur Digitalisierung und der Förderung entsprechender Handlungskompetenzen verfolgen. Die Etablierung eines Kenntnis- und Kompetenzprofils, welches z.B. in Form einer „Sprachfähigkeit" im Sinne einer „Digital Literacy" oder auch „Data Literacy" auftauchen kann, erfordert eine grundlegende Veränderung der Studienprofile Sozialer Arbeit, um eine aktive Beglei-

1 Die in diesem Beitrag dargestellten Projekte wurden während der DGSA-Jahrestagung 2022 im Panel 02 „Curricula im digitalen Wandel: Wissensbestände aus Disziplin und Profession verankern", veranstaltet von der Fachgruppe Soziale Arbeit und Digitalisierung, vorgestellt. Ein weiteres Projekt, welches ein Fachgruppenmitglied verantwortet, wird zur Ergänzung des Portfolios herangezogen.

tung gesellschaftlicher Diskurse und die Entwicklung durch Soziale Arbeit zu ermöglichen (vgl. Rennstich 2021: 32ff.). Wenn es um die Verankerung von Digitalisierung als Gegenstand in den Studiengängen Sozialer Arbeit geht, zeigen unterschiedliche Analysen allerdings in eine Richtung: Es gibt Nachholbedarf. Digitale Medien und Technologien sind zwar inhaltlicher Bestandteil des Studiums Sozialer Arbeit, jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen. Eine Analyse von insgesamt 83 Modulhandbüchern zeigt auf, dass die „Thematisierung von mediatisierten Kommunikationspraktiken zwischen Professionellen, Adressat*innen und Organisationen" (Helbig/Roeske 2021: 344) im Verhältnis zu medienpädagogischen Grundlagen unterrepräsentiert ist. Häufig sind Inhalte in der Grundausbildung verankert, was wiederum bedeutet, dass in Masterstudiengängen Themen mit Bezug zur Digitalisierung – wie z.B. Inhalte zur Onlineberatung – kaum zu finden sind (vgl. Erdwiens/Seidel 2022: 35). Anders gesagt: Die Integration der Thematik der Digitalisierung folgt „zumeist keiner gesamthaften – zumindest von außen erkennbaren – Idee" (Weber 2020: 176). Hochschulen wird bisweilen vorgeworfen, „noch nicht aktiv (genug) bezüglich der Implementierung einschlägiger Inhalte" (Erdwiens/Seidel 2022: 35f.) geworden zu sein, wenngleich zunehmend spezialisierte Studiengänge entwickelt werden, die den Fokus auf die Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit legen. Vor allem auf Masterniveau finden sich entsprechende Angebote, wie etwa an der DHBW (Master Digitalisierung in der Sozialen Arbeit) oder der Hochschule München (Master Soziale Arbeit, Forschung und Digitalisierung).

Auf struktureller Ebene ist zu beobachten, dass Professuren zunehmend explizit für den Schnittbereich der Digitalisierung und der Sozialen Arbeit ausgeschrieben und besetzt werden. Dabei sind Unterschiede in ihren Denominationen auszumachen. Neben generalistischen Ausrichtungen sind die Professuren vor allem an die Medienpädagogik oder Theorien Sozialer Arbeit und Methodenentwicklung angebunden und lesen sich beispielsweise wie folgt:

- Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen – besetzt an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und ausgeschrieben an der Hochschule Hannover,
- Digitalisierung und Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit – ausgeschrieben an der Hochschule Bremen,
- Theoriebasierte Methodenentwicklung und Digitalisierung in der Sozialen Arbeit – ausgeschrieben an der Hochschule RheinMain.

Eine weitere Strategie institutioneller Verarbeitung der Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit ist der Aufbau von bzw. die thematische Verankerung an entsprechenden Kompetenzzentren, die einen interdisziplinären Entwicklungs- und Forschungsbezug, insbesondere zwischen Sozialer Arbeit und Informatik, etablieren (vgl. Eckl/Ghanem 2020: 635). Beispiele stellen der Forschungsschwerpunkt „Digitale Technologien und Soziale Dienste" (DiTeS) an der

Technischen Hochschule Köln oder das „CareTech OWL. Zentrum für Gesundheit, Soziales und Technologie“ der Fachhochschule Bielefeld dar.

In den vielfältigen Bemühungen zeichnet sich weder ein einheitliches Verständnis noch ein „goldener“ Weg ab, um Digitalisierung bzw. den fachlichen Umgang damit in die Hochschulen und Curricula zu bringen. Eine übergeordnete Orientierung für Themen der Digitalisierung könnte – analog zu bestehenden Orientierungen wie dem „Kerncurriculum Soziale Arbeit“ – hilfreich sein, damit Hochschulen einen konkreteren Handlungsrahmen abstecken können, welcher z.B. Abgrenzungen von der Medienpädagogik vornimmt. Wenn davon ausgegangen wird, dass Wissen „stets revisionsbedürftig“ (Kauffeld/Paulsen/Ulbricht 2018: 465) ist, ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Hochschulen auf inhaltlicher und struktureller Ebene ohnehin unumgänglich, so dass unterschiedliche Wege in der Weiterentwicklung der Curricula unter einem gemeinsamen Nenner stattfinden könnten. Die Notwendigkeit spiegelt sich in jedem Fall über Diskurse zur Digitalisierung in nahezu jedem Arbeitsfeld wider (Kutscher et al. 2020), die gleichzeitig die gesellschaftlichen Bedarfe deutlich machen.

2. Forschungs- und Curriculumentwicklungsprojekte zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Inhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Im Zuge der Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehrinhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit treten Wissenschaftler*innen als Organisator*innen innovativer Prozesse in Erscheinung. Wie anhand der Beschreibungen und Zielsetzungen laufender wie abgeschlossener Projekte zu erkennen ist, werden in ihnen unterschiedliche Strategien verfolgt. Erkennbar sind Prozesse zur Curriculumentwicklung, die die Verankerung digitaler Kompetenzen, Lehrinhalte und einer angepassten Didaktik erstens über die Nutzung digitaler Tools in Lehr-, Lern- und Prüfungssettings als erlebbares Moment integrieren, zweitens über Bottom-up-Ansätze steuern, die darauf abzielen, Studierende und Lehrende unmittelbar zu befähigen und einen interessensgeleiteten Einfluss auf das Curriculum zu nehmen, sowie drittens anhand des zuvor konzeptualisierten Wissens zur grundlegenden Veränderung eines Curriculums über Top-down-Ansätze nutzbar machen. Dabei erfasst die vorgenommene Systematisierung Tendenzen der Ausrichtungen und vernachlässigt Etappen, in denen sich Kombinationen der Ansätze zeigen. Entscheidend ist der Fokus der Projekte, der sich entweder auf die Erprobung der Maßnahmen (digitale Technologien und Bottom-up) oder die Erstellung eines Konzepts (Top-down) richtet.

2.1 Aus Erfahrung lernen: Zum Einsatz digitaler Technologien in Lehr-, Lern- und Prüfungssettings

Spätestens seit dem Wirksamwerden der Coronavirus-Schutzmaßnahmen sind digitale Technologien auch in Lehr-, Lern- und in Prüfungssettings vermehrt im Einsatz, wobei sich Quantität und Qualität des Einsatzes deutlich unterscheiden können (vgl. Grünewald 2020: 15). Neben den pragmatischen Erfordernissen der Gestaltung der Lehre unter Pandemiebedingungen sind in der Regel didaktische Überlegungen bei der Digitalisierung dieser Bereiche federführend. Das Erlangen von Erfahrungswissen sowie die Aneignung digitaler Kompetenzen finden dann im Zuge des Erlebens und Nutzens der zur Verfügung gestellten Tools und Methoden statt. Alesmail und McGuire heben in diesem Zusammenhang den Aspekt des selbstständigen Lernens hervor: „Technology is a powerful tool, which allows students to access information and knowledge by themselves. Teachers should give students the opportunity to research and obtain information in order to develop different skills" (2015: 153).

In der Mehrzahl der beobachtbaren Projekte zur Integration digitaler Technologien in Lehr-, Lern- und Prüfungssettings ist eine nichtfachspezifische Perspektive zu erkennen. Maßnahmen werden häufig auf der Hochschulebene entwickelt. Als Beispiele können hier die Projekte „SKILL" (Universität Bremen 2022) und „KOMWEID" (HAW Hamburg 2022) genannt werden.

Auch der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) birgt Potenziale, die noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft und in Hochschulen lediglich bei „Routineaufgaben […] (etwa der Prüfungsbewertung)" (Schmohl/Löffl/Falkemeier 2019: 119) genutzt werden. Gleichzeitig sind Bemühungen zum Einsatz digitaler Technologien wie KI-Tutoren zu erkennen, deren Nutzen über eine Entlastung bei Routinen hinausgeht. Hier wird die Technologie als Bestandteil des Studiums eingebracht, indem sie Studierenden als Begleiterin dient. Im Verbund mit acht weiteren Hochschulen strebt die TH Nürnberg die Verankerung eines solchen KI-gestützten Ansatzes an und setzt hierfür auf Design-Based Research. Technologie soll demnach als didaktisches Element implementiert werden. Die Entwicklung des „Hochschul-Assistenz-Systems" – kurz „HAnS" – soll im besonderen Maße die Bedürfnisse der zukünftigen Nutzenden berücksichtigen. Lehr- und Lernmaterialien, die im Audio- und Videoformat vorliegen, sollen mit Hilfe von Spracherkennung durchsucht und weiterverwertbar gemacht werden. Der Einsatz Künstlicher Intelligenz zahlt somit auf die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernsettings auf Hochschulebene ein. Das Projekt verfolgt einen interdisziplinären Ansatz und ist bestrebt, Expertise aus den Bereichen „Softwarearchitektur, Maschinelles Lernen, Sprach- und Textverstehen, Didaktik, Bildungswissenschaft, aber auch Datenschutz und Ethik" (TH Nürnberg 2021) zu bündeln. Vertreter*innen des Faches Soziale

Arbeit sind Teil des multiprofessionellen Teams. Neben dem Verbundprojekt sind in der Förderlinie insgesamt 80 weitere Hochschulen damit befasst, die „Schlüsseltechnologie“ Künstliche Intelligenz „wirksam in der Breite des Hochschulsystems zu entfalten“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2020).

2.2 Offen und unmittelbar: Bottom-up-Strategien zur Verankerung der Digitalisierung

Bottom-up-Strategien sind wesentlich durch einen dezentralen Prozessverlauf gekennzeichnet (vgl. Seufert 2008: 539). Die curriculare Anpassung ist im hohen Maße durch die Mitgestaltung der Lehrenden sowie der Studierenden beeinflusst. Ein die Nachhaltigkeit der Maßnahmen sicherndes Konzept, beispielsweise die Absicht, den Syllabus (Modulhandbücher etc.) zu verändern, wird der Partizipation nicht vorangestellt (ebd.; Annala/Lindén/Mäkinen 2016: 174). Annala, Lindén und Mäkinen verweisen im Zuge der Entwicklung eines analytischen Rahmenkonzeptes im Feld der Higher Education auf „knowledge and ownership“ (2016: 173) als Marker zur Analyse von Curricula. In Bottom-up-Strategien wird demnach das eingebrachte Wissen als Eigentum der beteiligten Studierenden und Lehrenden zur treibenden Kraft, wie anhand der folgenden Projekte deutlich wird.

So zielt das Projekt „Sozial_Digital: Onlineberatung in der Sozialen Arbeit“ der TH Köln im Kern auf die Weiterbildung haupt- und nebenamtlich Lehrender im Bereich Onlineberatung ab (TH Köln 2020). Die vom Stifterverband und dem Land Nordrhein-Westfalen im Zuge der Förderlinie „Curriculum 4.0“ zur Verfügung gestellten Mittel werden größtenteils zur Lehrentlastung sowie zur Gestaltung interner Weiterbildungsangebote eingesetzt. Digital vermitteltes Beratungs- und Kommunikationshandeln wird durch die diskursive Thematisierung und Beschäftigung im Kollegium zum Querschnittsthema im Studienbereich des professionellen Handelns. Lehrende werden zu Multiplikator*innen im Prozess der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen. Seminare, deren Gegenstand die Onlineberatung via Onlineplattformen, textbasierter E-Mail-Beratung, dem Einsatz von Messengern oder Videochats sein soll, sind ebenfalls Bestandteil des Projektes. Hierfür steht den Lehrenden und Studierenden eine Übungsplattform zur Simulation eines Beratungssettings und -ablaufs zur Verfügung. Die Studierenden lernen, „sich in einer virtuellen Beratungsumgebung zu organisieren und auch anonymisiert zu beraten“ (TH Köln o.J.). Um die Potenziale der Digitalisierung mit Blick auf mögliche Barrierefreiheit zu verdeutlichen, werden außerdem „Vorlese-, Spracheingabe- und Übersetzungsfunktionen für das Beratungshandeln erprobt und soweit möglich eingesetzt“ (ebd.).

An der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen wurde am Standort Paderborn ein stärkeres Gewicht auf die Ausbildung der Studierenden gelegt. Dort werden seit dem Sommersemester 2021 Seminare zur Entwicklung und Gestaltung von Virtual-Reality-(VR-)Anwendungsszenarien und Anwendungsszenarien sozialer Robotik initiiert. Im Sommersemester 2021 erwarben Studierende im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit im Seminarverlauf zunächst theoretisches Wissen zum Thema VR[2]. Dabei lag der Fokus auf den ethischen und sozialen Auswirkungen von VR als privates Nutzungssystem, in der Arbeit mit Adressat*innen und in der Ausbildung. Im Wintersemester 2021/2022 setzten die Studierenden dieses Wissen in die Praxis um. Ziel war es, eine VR-Anwendung (als interaktiven 360°-Film) für die Ausbildung von Sozialarbeitenden zu entwickeln, bei der sich angehende Sozialarbeitende in VR ein Beratungsgespräch ansehen und an unterschiedlichen Stellen im VR-Film entscheiden, wie sich die im Film dargestellte Sozialarbeiterin verhalten sollte. Dazu schrieben die Studierenden in Zusammenarbeit mit den Dozierenden Skripte für die zu verfilmende Beratungssituation im Kontext der Schulsozialarbeit und legten variable Interaktionsmöglichkeiten fest. Die Skripte sämtlicher Interaktionsmöglichkeiten wurden im Anschluss mit einer 360°-Kamera verfilmt. Dem folgten die Programmierung der Interaktionsmöglichkeiten sowie die Übertragung des 360°-Films auf die VR-Brillen. Eine für alle Studierenden und Lehrenden offene Vorstellung des VR-Szenarios, verbunden mit der Möglichkeit, das Szenario zu erleben, sowie die Evaluation der Potenziale, Risiken und Herausforderungen der entwickelten VR-Anwendung bildeten den Abschluss der Projektphase. Wie Rückmeldungen bestätigen, konnten digitale Kompetenzen, in diesem Fall die Kompetenz zum angemessenen Einsatz und Umgang mit VR-Technik, im Rahmen des vermittelten Wissens über das Praxisfeld der Schulsozialarbeit von den Studierenden erworben werden.

Die zwei vorgestellten Projekte bzw. Seminare als Bottom-up-Strategien zur Verankerung der Digitalisierung verdeutlichen, wie Dozierende schnell und aktiv das gelebte, nicht niedergeschriebene Curriculum (vgl. Büchter/Tramm o.J.: 3) an die neuen Anforderungen des digitalen Zeitalters anpassen können. Hierbei ist nicht absehbar, ob diese Projekte ihren Weg ins schriftliche Curriculum finden. Zunächst steht im Vordergrund, fortlaufend auf neue Technologien und Herausforderungen der Digitalisierung reagieren zu können. Somit wird die Aktualität gewahrt und im Rahmen bereits bestehender Lehrveranstaltungen und Module Digitalisierung curricular verankert.

2 Abkürzung für Virtual Reality. Hierbei handelt es sich um „Computer-basierte Techniken, die Nutzer*innen das Erleben einer alternativen Umgebung ermöglichen“ (Notzon/Schiffhauer 2021: 10). Häufig wird dazu eine VR-Brille, ein sogenanntes Head-Mounted-Display, eingesetzt.

2.3 Systematisiert und kontrolliert: Top-down-Ansätze zur Verankerung der Digitalisierung

Top-down-Ansätze stellen Hochschulbeschäftigte insbesondere vor kommunikative Herausforderungen. „Oftmals erscheinen sie von außen aufoktroyiert, versprechen viele und große Arbeitspakete und nicht immer werden Absichten und Ziele aller Beteiligten transparent kommuniziert“ (Sonnenschein 2020: 10). Annala, Lindén und Mäkinen (2016) ziehen im Zuge ihrer Rahmenkonzeption auf der Basis einer Analyse europaweiter Curriculumentwicklungsprozesse ähnliche Schlüsse. Top-down-Ansätze seien meist an Bedürfnisse einiger Expert*innen aus den Bereichen Praxis, Politik oder Industrie geknüpft, die sich im Curriculum widerspiegelten. Das eingebrachte Wissen sei somit das geistige Eigentum derjenigen, die abseits der Curriculumentwicklung kein Teil des Systems Hochschule seien (vgl. ebd.: 177). Der Einfluss der Studierenden im Zuge der Top-down-Strategien könne übersehen werden: „Moreover, when conceptualising curriculum as content knowledge to be transmitted, there is a risk that agency and identity construction from the student's perspective fully escape our attention“ (ebd.). Die für den vorliegenden Beitrag herangezogenen Beispiele wählen im Zuge ihrer Top-down-Strategien Ansätze, die neben den zentral gesteuerten Prozessen die Partizipation Lehrender sowie Studierender ermöglichen. Das Wissen sowie die Kontrolle über die den Prozess bestimmenden Inhalte (*Was*) und Strategien (*Wie*) wird hier in Teilen in die Hände eines erweiterten Expert*innenkreises gelegt.

Das durch die HAW Hamburg (2020) geförderte Projekt „#DigitaleSoA studieren: Studium Soziale Arbeit trifft Digitalisierung“ verfolgt das Ziel, dem Department Soziale Arbeit einen Leitfaden zur curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen im generalistischen Bachelorstudiengang Soziale Arbeit vorzulegen. Zur Ermittlung der notwendigen digitalen Kompetenzen und Studieninhalte sowie zur Festlegung einer konsensualen Strategie zur Verankerung wurden Expert*innen aus den Bereichen Praxis, Lehre und Studium als Mitforschende zum gemeinsamen Austausch eingeladen (Mittmann 2022). Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt wurden zunächst digitale Kompetenzen, die nach Ansicht der teilnehmenden Expert*innen notwendig seien, erhoben. In einem zweiten Schritt, im Rahmen eines World-Cafés, lagen die Fokusse auf der erneuten Analyse der Arbeitsergebnisse der Zukunftswerkstatt sowie auf der Aushandlung einer Strategie zur Verankerung. Im Rahmen von Interviews wurden ebenso Adressat*innen der Sozialen Arbeit am partizipativen Prozess beteiligt (ebd.). In einer veröffentlichten Zwischenbilanz wurden erste Ergebnisse reflektiert sowie ein Ausblick auf die verbleibende Projektzeit gegeben.[3] Demnach ergab sich im Zuge der Aushandlungen zur Verankerungsstrategie

3 Siehe hierzu unter https://digitalesoastudieren.de/ (Zugriff 12.02.2023)

keine finale Lösung, weshalb weitere Gespräche mit Kolleg*innen und Studierenden notwendig schienen. Darüber hinaus kommt das Projektteam zu der Erkenntnis, es sei ein nichtdomänenspezifischer Kompetenzbegriff notwendig, um an das bestehende Curriculum heranzutreten. Dies mache die nicht-domänenspezifische Querschnittsaufgabe der Verankerung der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit bewältigbar. Vor diesem Hintergrund werden nun verschiedene Lehr-, Lern- und Prüfungsformate mit Blick auf Passung geprüft. Entscheidend sei hier die Wahrung eines abgestimmten Verhältnisses „zwischen nicht-domänenspezifischen, querschnittartigen Anpassungen und der Berücksichtigung fachspezifischer, in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit verwurzelter Strukturen, Inhalte und Kompetenzen“ (Mittmann 2022).

An der HAW Landshut wurde von der Arbeitsgruppe Digitalisierung der Fakultät Soziale Arbeit ein Prozess initiiert, um vorhandenes Wissen und Erfahrungen interessierter Personen nutzbar zu machen. Dazu wurde das Format des Barcamps genutzt. Es bot vor allem den Vorteil, dass alle Interessierten sich einbringen konnten, um bedürfnis- und zielorientiert konkrete Problemstellungen in Kleingruppen zu bearbeiten. Debattiert wurden unter anderem die Fragen, welche Digitalisierungsaspekte ein Curriculum Sozialer Arbeit aufgreifen sollte oder welche neuen Zugänge es für schwer erreichbare Zielgruppen durch digitale Angebote gebe. Die zehn durchgeführten Barcamps, die jeweils auf maximal 45 Minuten begrenzt waren, dienten als ergänzende Impulse, um die Curricula der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Digitalisierung weiterzuentwickeln und nachhaltig auszurichten (HAW Landshut 2021). Konkret flossen die Ergebnisse in die Ausgestaltung der Digitalisierungsprofessur ein, die zum Sommersemester 2022 erfolgreich besetzt wurde. In Zusammenarbeit mit dieser Professur sollen langfristig Anpassungen der Curricula ausgearbeitet werden.

Auch in der Schweiz gibt es ein ähnlich gelagertes Vorgehen. Im Rahmen des Projekts „Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW“ wird im Teilprojekt „Digitalisierung und Soziale Arbeit“ die Frage der curricularen Verankerung der Thematik der Digitalisierung bearbeitet. In Anlehnung an Prinzipien des agilen Arbeitens sind die Teilprojekte in der Gestaltungsarbeit frei, über die Prozessarchitektur des Gesamtprojekts aber in Entscheidungs- und Steuerungslogiken der Hochschule eingebunden. Zur Arbeitsgruppe des Teilprojekts, die die Perspektiven der Hochschule, der Praxis sowie der Studierenden abdeckt, gehört auch eine Resonanzgruppe für regelmäßiges Feedback. Inhaltlich erarbeitet die Arbeitsgruppe im ersten Schritt ein Kompetenzmodell, um die Digitalisierung systematisch als Gegenstand in die Ausbildung integrieren zu können; in der Konzeptualisierung von Jenert (2021) also die Frage nach dem *Was*. In Auseinandersetzung mit Modellen zur Medienkompetenz und den ersten bestehenden Ansätzen zu Kompetenzen für das Digitale aus der Sozialen Arbeit ist in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1978) ein Modell entstanden,

das zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrags noch feinjustiert wird. Im zweiten Schritt wird der Frage nach dem *Wie*, das heißt den Möglichkeiten der Integration dieser Kompetenzen in den Studiengang, nachgegangen. In den Blick geraten sowohl das Passungsverhältnis zum bestehenden Kompetenzprofil der Hochschule als auch strukturelle Möglichkeiten der curricularen Platzierung von Studienhalten, um die erarbeiteten Kompetenzbereiche künftig in der Lehre adressieren zu können.

3. Fazit und Ausblick

Die beispielhaft vorgestellten Curriculumentwicklungs- und Forschungsprojekte weisen anhand ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen vielfältige Möglichkeiten zur Bewältigung der Herausforderung der Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehrinhalte auf. Die in diesem Beitrag vorgenommene Systematisierung anhand der Cluster digitale Technologien in Lehr-Lern- und Prüfungssettings, Bottom-up-Strategien sowie Top-down-Strategien ermöglichen Anschlussfähigkeit für Verantwortliche in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Bedürfnisse und Erwartungen der Anspruchsgruppen können vor dem Hintergrund der Systematisierung geprüft werden, um die passende Strategie für die individuelle Ausgangslage zu wählen.

Da es sich um eine deskriptive Bestandsaufnahme sowie um eine analytische Systematisierung ausgewählter Beispiele handelt, sollte der Beitrag als Anregung, jedoch nicht als Handlungsempfehlung verstanden werden. In einer bereits laufenden Studie werden auf Basis einer breiten Rekonstruktion von Best Practices Handlungsempfehlungen für zukünftige Entwicklungsarbeit gewonnen.[4] Neben der strategischen Ausrichtung bestimmen im iterativen Prozess der curricularen Weiterentwicklung (vgl. Sonnenschein 2020: 12) finanzielle und personelle Ressourcen sowie die organisatorische und ideelle Unterstützung durch die Hochschule maßgeblich über den Erfolg eines Projekts.

Die prüfende Introspektion, die Jenert (2021: 57) als dritten Zugang der Curriculumforschung beschreibt, bleibt in diesem Beitrag unterrepräsentiert. Im Zuge weiterer Projekte, die sich kritisch mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf Individuum und Gesellschaft beschäftigen, lohnt sich zugleich der Blick in die eigenen Reihen. Die Frage, ob der digitale Wandel der Curricula der Sozialen Arbeit Ungleichheiten an Hochschulen reproduziert, gilt es zu berücksichtigen.

---

4 Die Arbeit an einem Dissertationsprojekt, das sich dieser Aufgabe annimmt, wurde zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrages durch Michelle Mittmann bereits aufgenommen.

Literatur

Alismail, Halh Ahmed/McGuire, Patrick (2015): 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. In: Journal of Education and Practice 6:6, S. 150–154.

Annala, Johanna/Lindén, Jyri/Mäkinen, Marita (2016): Curriculum in higher education research. In: Case, Jennifer M./Huisman, Jeroen (Hrsg.): Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice. London: Routledge, S. 171–189.

Bronfenbrenner, Urie (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Entwicklung als Lebenslanger Prozeß – Aspekte und Perspektiven. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 33–68.

Büchter, Karin/Tramm, Tade (o.J.): Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/beruflichepraxis.pdf [18.10.2022].

#DigitaleSoA studieren (2022): #DigitaleSoA studieren zur Halbzeit: Zusammenfassung des bisherigen Forschungsprozesses sowie Ausblick auf die kommenden Monate, https://digitalesoastudieren.de/halbzeit-analyse/ [15.08.2022].

Eckl, Markus/Ghanem, Christian (2020): Big Data, Textanalyse und Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 625–638.

Emanuel, Markus/Weinhardt, Marc (2019): Professionalisierung von Fachkräften im Kontext von Digitalisierung. In: Rietmann, Stephan/Sawatzki, Maik/Berg Mathias (Hrsg.): Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–216.

Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit, https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X [20.08.2022].

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2020): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung, https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/kuenstliche-intelligenz-in-der-hochschulbildung [19.08.2022].

Grünewald, Sven (2020): Studiengänge in der Digitalisierung. Baustelle Curriculumentwicklung, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_52_Studiengaenge_Digitalisierung_Baustelle_Curriculumentwicklung.pdf [18.08.2022].

HAW Hamburg (2022): KOMWEID – Kompetenzen weiterentwickeln im digitalen Wandel, https://www.haw-hamburg.de/hochschule/qualitaet-in-der-lehre/komweid/ [19.08.2022].

HAW Landshut (2021): Digitales Barcamp Fakultät Soziale Arbeit. Am 15. Oktober fand ein digitales Barcamp zum Thema „Digitalisierung in der Sozialen Arbeit – Mitreden und Mitgestalten statt, https://www.haw-landshut.de/hochschule/fakultaeten/soziale-arbeit/aktuelles/news/news-detailansicht/article/digitales-barcamp-fakultaet-soziale-arbeit.html [19.08.2022].

Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 333–349.

Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Kauffeld, Simone/Paulsen, Hilko/Ulbricht, Simone (2016): Wirksamkeitsforschung in der Weiterbildung: Ergebnisbezogene und prozessbezogene Evaluation. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hsrg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 464–473.

Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa.

Jenert, Tobias (2021): Curriculumforschung. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 57–66.

Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–55.

Mittmann, Michelle (2022): Curriculumentwicklung partizipativ, https://www.haw-hamburg.de/detail/news/news/show/curriculumentwicklung-partizipativ/ [15.08.2022].

Notzon, Swantje/Schiffhauer, Birte (2021): Virtuelle Realität in der Sozialen Arbeit – Einsatz in Ausbildung und Praxis. Klinische Sozialarbeit. In: Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung 17, S. 10–12.

Rennstich, Joachim K. (2021): Digitalkompetenz für Soziale Berufe: Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile. In: Wahl, Johannes/Damberger, Thomas/Schell-Kiehl, Ines (Hrsg.): Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 27–38.

Schmohl, Tobias/Löffl, Josef/Falkemeier, Guido (2019): Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre. In: Schmohl, Tobias/Schäffer, Dennis (Hrsg.): Lehrexperimente der Hochschulbildung. Didaktische Innovationen aus den Fachdisziplinen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: Wbv, S. 117–122.

Seufert, Sabine (2008): Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning. Wiesbaden: VS Verlag.

Sonnenschein, Ines (2020): Curriculumentwicklung. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks. Band 12. Münster: Verlag FH Münster.

TH Köln (o.J.): Lehrprojekt „Sozial_Digital: Online-Beratung in der Sozialen Arbeit", https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/sozial_digital_78565.php [15.08.2022].

TH Köln (2020): Sozial_Digital: Onlineberatung in der Sozialen Arbeit, https://www.th-koeln.de/hochschule/sozial_digital-onlineberatung-in-der-sozialen-arbeit_73236.php [15.08.2022].

TH Nürnberg (2021): Künstliche Intelligenz hilft beim Lernen, https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/newsdaten/Pressemitteilungen/2021/2021_07_Juli/PM_22_TH_N%C3%BCrnberg_KI_Hochschulbildung.pdf [15.08.2022].

Universität Bremen (2022): Über SKILL, https://www.uni-bremen.de/skill/ueber-skill [15.08.2022].

Weber, Joshua (2020): Das Studium Sozialer Arbeit im Spiegel der Digitalisierung. Empirische Untersuchung zur modularen Berücksichtigung digitalisierungsbezogener Inhalte in Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit. In: neue praxis 50:2, S. 156–180.

Kokonstruktiv hervorgebrachte Wissensbestände und Handlungsbefähigung im Studium der Sozialen Arbeit – Eine sozialisationstheoretische Betrachtung von Ausbildungssupervision

Tim Middendorf

1. Einleitung

Das Studium der Sozialen Arbeit ist inhaltlich und konzeptionell in den Hochschulen unterschiedlich aufgebaut, so dass sich die Studienmodelle und -angebote ebenso stark ausdifferenziert zeigen (vgl. Röh et al. 2019: 250–256). Im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit existiert zwar ein umfangreicher und qualitätssichernder Orientierungsrahmen für die zu erlernenden Kompetenzen im und durch das Studium der Sozialen Arbeit (vgl. Schäfer/Bartosch 2016), allerdings sind die beschriebenen Wissensbestände und auch Handlungsbefähigungen kaum unmittelbar zu lehren und zu erlernen, denn Studierende der Sozialen Arbeit eignen sich nicht ausschließlich Wissen und Kompetenzen für die Ausübung Sozialer Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern an. Mehr als in vielen anderen Professionen sind sie aufgefordert, sich fachlich und persönlich weiterzuentwickeln und die eigene Person als Werkzeug in der Praxis gezielt einzusetzen (vgl. von Spiegel 2018: 93). Auf diese Weise entstehen zwei grundlegende Herausforderungen für das Studium der Sozialen Arbeit: einerseits die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und andererseits die Entwicklung von fachlichen und methodischen Handlungsbefähigungen. Ausgehend von einer sozialisationstheoretischen Perspektive bedeutet dies:

> „Professionalisierung im und durch das Studium der Sozialen Arbeit beinhaltet neben persönlicher Individualgenese und Handlungsbefähigung der Studierenden eine Eingliederung in die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit inklusive ihrer inhärenten und milieuspezifischen Handlungserwartungen und -notwendigkeiten“ (Middendorf 2021: 1).

In dem vorliegenden Beitrag wird auf dieser Grundlage der Frage nachgegangen, wie die Professionalisierungsprozesse im und durch das Studium der Sozialen Arbeit gemeinsam hergestellt werden. Das geschieht am Beispiel des Lehr- und Lernangebots studienintegrierter Supervision, sogenannter Ausbil-

dungssupervision, die in der Regel praxisbegleitend angeboten wird (vgl. Middendorf/Thorausch 2021: 191). Die konkrete Fragestellung lautet: Wie werden Wissensbestände und Handlungsbefähigungen im Studium der Sozialen Arbeit von den Beteiligten in Ausbildungssupervision kokonstruktiv hervorgebracht? Die Kokonstruktion wird in diesem Zusammenhang als ein gemeinsamer Herstellungsprozess der Beteiligten verstanden, an dem alle Teilnehmenden der Supervision mitwirken. Die Praxis von Ausbildungssupervision wird demnach von allen gemeinsam konstruiert. Dabei betreten wir nahezu empirisches Neuland, denn die gemeinsamen interaktionalen Herstellungsprozesse in verschiedenen Lehr- und Lernsettings von Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit sind bislang nur rudimentär untersucht worden (vgl. Middendorf 2021: 76f.).

Nach einer kurzen Darstellung der zugrunde liegenden theoretischen Bezugspunkte werden Grundpfeiler des Forschungsprojekts „Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit. Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf Ausbildungssupervision“ (Middendorf 2021) skizziert, aus dem im Anschluss eine Schlüsselsequenz rekonstruiert wird. Aus dem empirischen Material werden zentrale Erkenntnisse gezogen, um sie abschließend im Hinblick auf die Genese von Wissensbeständen und Handlungsbefähigungen im Studium der Sozialen Arbeit zu diskutieren.

2. Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen für die kokonstruktiven Herstellungsprozesse von Wissensbeständen und Handlungsbefähigungen in Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit sind vielschichtig und interdependent miteinander verwoben – eine umfassende diskursive Darstellung der verschiedenen Perspektiven ist in diesem Beitrag nicht möglich. Ich beschränke mich auf sozialisationstheoretische Grundlagen, die eine theoriefundierte, mikrosoziale Betrachtung der Herstellungsprozesse erlauben, und verweise für die weiteren, vor allem kontextbezogenen theoretischen Annahmen auf die Veröffentlichung des zugrunde liegenden Forschungsprojekts (vgl. Middendorf 2021: 16–75).

Wie in der Einleitung skizziert, erinnern sowohl die Professionalisierungsprozesse im und durch das Studium der Sozialen Arbeit als auch die inhärenten Hervorbringungspraktiken von Wissensbeständen und Handlungsbefähigungen an sozialisatorische Zusammenhänge. Böhnisch geht noch einen Schritt weiter und erklärt über das Studium hinaus die Sozialisationstheorie mitsamt der Sozialisationsforschung „als ‚Bezugstheorie‘ der Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ (2019: 163). Es erscheint daher doppelt lohnenswert, einerseits die Qualifizierungsprozesse innerhalb des Studiums und andererseits die professi-

onsspezifischen Wissensbestände und Handlungsbefähigungen sozialisationstheoretisch zu fassen.

Ein anschauliches Modell bietet hierfür Matthias Grundmann, der verschiedene sozialisationstheoretische Ansätze zu „einem neuen, sozialkonstruktivistischen Theorieansatz zusammengeführt“ (Abels 2015: 74) hat. Sein Modell von Sozialisation als soziale Praxis schafft durch die idealtypische Konstruktion einen hohen Wert für die empirische Sozialforschung (vgl. ebd.: 76). Die theoretische Perspektive ermöglicht einen regelgeleiteten Blick auf die komplexen, verwobenen und teils undurchsichtigen kokonstruktiven Hervorbringungsprozesse von Wissensbeständen und Handlungsbefähigungen in Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit.

Laut Grundmann (2006: 47) wird eine Sozialisationspraxis durch die sozialisatorische Interaktion von zwei oder mehreren Akteur*innen unter Einbezug ihrer eigenen Erfahrungsbiografien gemeinsam hervorgebracht. Die mikrosoziale Bezugnahme der Akteur*innen schafft einerseits eine sozialisatorische Praxis und ist andererseits durch situative Handlungserwartungen und -notwendigkeiten geprägt. Sie ist zudem in historische und kulturelle Lebensverhältnisse eingewoben. Die auf diese Weise iterative sozialisatorische Interaktion der Beteiligten schafft situative soziale Handlungsbezüge, die bei den Akteur*innen Sozialisationseffekte wie soziale Kompetenzen, Handlungsorientierungen und Handlungsbefähigungen entstehen lassen. Diese fließen in der fortlaufenden mikrosozialen Bezugnahme wieder in das Interaktionsgeschehen ein (vgl. ebd.). Wernberger hat herausgestellt, dass sich eine sozialisatorische Wirkung der Interaktion erst entfaltet, wenn diese gewissermaßen dauerhaft und individuell bedeutsam erscheint (vgl. Wernberger 2017: 59).

Das bedeutet: Wissensbestände und Handlungsbefähigungen im Studium der Sozialen Arbeit werden vor allem dann gemeinsam hervorgebracht, wenn sozialisatorische Interaktionen – dementsprechend mikrosoziale Bezugnahmen – von Akteur*innen gewissermaßen dauerhaft und individuell bedeutsam ablaufen. Auf diese Weise können Sozialisationseffekte entstehen, die sowohl die Individualgenese der Beteiligten als auch eine schrittweise Eingliederung in die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit ermöglichen. Und zeitgleich dienen die selbst erfahrenen Sozialisationsprozesse in Anlehnung an Böhnisch (2019: 163) dem Verständnis der sozialarbeiterischen Praxis, denn seinem Verständnis folgend kann die Praxis Sozialer Arbeit unter den dargestellten Voraussetzungen als sozialisatorisches Geschehen gefasst werden.

Die sozialisatorischen Interaktionspraktiken im Studium der Sozialen Arbeit im Lehr- und Lernangebot Ausbildungssupervision waren Gegenstand meines Forschungsprojekts (siehe folgenden Abschnitt). Das Format Ausbildungssupervision als gemeinsamer situativer Handlungsbezug wurde ausgewählt, da es einerseits als besonders geeigneter Professionalisierungsort im Studium der Sozialen Arbeit gelten kann (vgl. Harmsen 2012: 140) und andererseits vielfältige, auch individuell bedeutsame wechselseitige Bezugnahmen

zulässt (vgl. Effinger 2005: 14). Studienintegrierte Supervision bietet sich daher in besonderem Maße an, die kokonstruktiv hervorgebrachten Wissensbestände und Handlungsbefähigungen zu rekonstruieren und zu analysieren. Die methodologischen und methodischen Grundlagen des Projekts werden im folgenden Abschnitt kurz dargestellt.

3. Das Forschungsprojekt

Im Forschungsprojekt wurden sowohl die komplexen Prozesse der kokonstruktiven Herstellungspraxis von Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit im Vollzug als auch die reflexiv zugänglichen inhärenten Wirkungen von Individualgenese der Studierenden in den Blick genommen. Methodologisch und methodisch angelehnt an die Reflexive Grounded-Theory-Methodologie (Breuer et al. 2019) wurden zirkulär-iterativ Videoaufnahmen von Ausbildungssupervisionssitzungen an verschiedenen Hochschulen erstellt und einige Beteiligte (Studierende und Supervidierende) problemzentriert befragt (Witzel 2000). Die Auswertung der Interviewtranskriptionen und des audiovisuellen Datenmaterials erfolgte ebenfalls zirkulär-iterativ methodisch angelehnt an die Reflexive Grounded-Theory-Methodologie (Breuer et al. 2019) und an Leitlinien der audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Dietrich/Mey 2018: 135–152). Das Forschungsdesign der vollständigen Studie ist in Abbildung 1 visuell zusammengefasst.

Im Forschungsprojekt zeigte sich, dass die gemeinsam hergestellte Praxis im Lehr- und Lernangebot Ausbildungssupervision als Sozialisationszusammenhang verstanden werden konnte. Die Teilnehmenden konnten sowohl persönliche Kompetenzen und die Individualgenese durch die Arbeit in Ausbildungssupervision benennen als auch ganz konkrete Handlungsbefähigungen für die sozialarbeiterische Praxis gewinnen. Dabei war auffällig, dass neben der reflexiven Thematisierung verschiedener Phänomene auch im Vollzug elementare Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmenden zu identifizieren waren, die für die Beteiligten eher nebenher und teils vorreflexiv verliefen – aber nichtsdestotrotz als Sozialisationseffekte zu greifen waren. Die Professionalisierungsprozesse der Studierenden vollzogen sich demnach intendiert und beiläufig (vgl. Middendorf 2021: 254ff.)

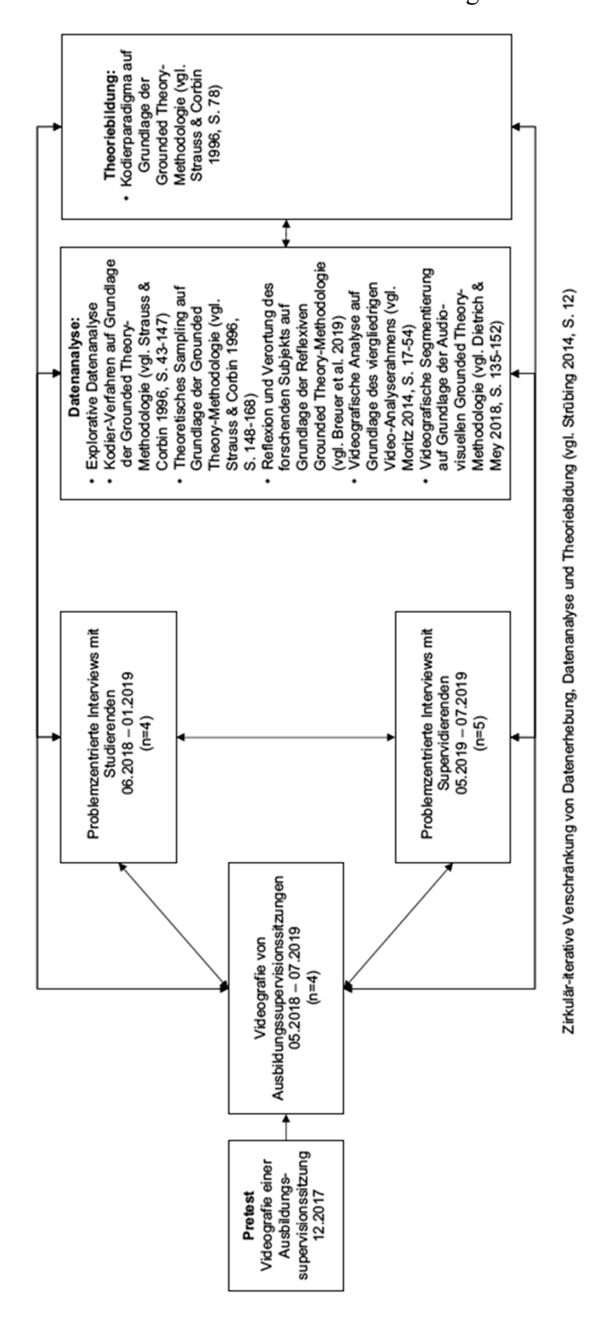


Abb. 1: Forschungsdesign der Studie (Middendorf 2021: 84)

Für diesen Beitrag wird im nachfolgenden Abschnitt exemplarisch eine Sequenz rekonstruktiv dargestellt, die eine kokonstruktive Herstellungspraxis der Beteiligten von Wissensbeständen und Handlungsbefähigungen im Studium der Sozialen Arbeit zeigt. Die Darstellung beschränkt sich auf einen Auszug der Tontranskription einer Videoaufnahme.

4. Darstellung und Analyse der Sequenz

Bei der folgenden Sequenz, betitelt mit dem In-vivo-Code „Auftraggegacker", handelt es sich um eine Ausbildungssupervisionssitzung mit zehn Studierenden und einer Supervisorin. Die Supervisionssitzung fand in Räumlichkeiten der Hochschule statt und bildete ein Begleitformat für die Studierenden während ihres studienintegrierten Praxissemesters. Im Vorfeld berichtete eine der Studierenden (S1) von einer Situation aus ihrem studienintegrierten Praxiseinsatz, in der verschiedene, teils divergierende Aufträge an sie gerichtet worden waren, die auf sie heraus- und überfordernd gewirkt hatten. Die Supervisorin (SR) öffnete nach der Erzählung von S1 den Interaktionsraum für die anderen Teilnehmenden.

> „SR: Wenn sonst keine Fragen sind, dann werden Sie jetzt mal Zuhörerin, und wir gucken mal, was bei Ihnen aufgetaucht ist. Was ist Ihnen eingefallen, aufgefallen, sind Bilder erschienen, die Sie haben, Assoziationen, Gefühle?
>
> S2: Als du so erzählt hast, hört sich das für mich wahnsinnig anstrengend an, immer so ein bisschen wie ein Auftraggegacker von allen Richtungen, also das hat mich beim Erzählen fast schon angestrengt irgendwie […].
>
> S9: Ich hatte auch so irgendwie dieses, diese innere, ein bisschen Verwirrtheit oder Unsicherheit darüber, ist das gerade meins, also ist das, wie ich das jetzt halt aufnehme, ist das das Problem, oder ist das Problem außen? Dann so diese Unsicherheit über, an welcher Stelle bin ich jetzt gerade zu Recht sauer, an welcher Stelle meinetwegen projiziere ich jetzt was, oder an welcher Stelle bin ich einfach gerade generell im Stress und reagiere deswegen gereizt?" (VideoK, 1:11:06–1:12:35).

Während der Sequenz sitzen die Teilnehmenden der Ausbildungssupervision im Stuhlkreis. Die Einrichtung lässt auf einen Studien- oder Beratungsraum schließen, da Bücherregale, verstellte Tische und eine Flipchart außerhalb des Kreises stehen. Die Anordnung der Personen lässt im Sinne Grundmanns vielfältige mikrosoziale Bezugnahmen untereinander zu: Alle Personen können sich und ihre Körper sehen und auf diese Weise verbal und nonverbal miteinander kommunizieren. Ein Verlassen des Bezugsraums ist nur über das Heraustreten aus der Runde möglich. Auf diese Weise ist durch die Kommunikationsdichte eine hohe Quantität von verschiedenen mikrosozialen Bezugnahmen der Beteiligten gewährleistet.

Zu Beginn der Sequenz eröffnet SR nach der Möglichkeit der inhaltlichen Verständnisfragen einen Interaktionsraum von S2–S10, indem sie S1 die Rolle einer Zuhörerin überträgt. Sie führt demnach in der Studierendengruppe heterogene Rollen ein, die zu unterschiedlicher Beteiligung am Interaktionsprozess führen. S1 hört zu und nimmt die inhaltliche Diskussion über ihre Erzählung zunächst nur auf. Sie ist zwar persönlich und emotional stark mit dem Interaktionsprozess verwoben, schafft aber über die Rollenzuschreibung als Zuhörerin eine außenstehende Betrachtung auf die Interaktion. Sie ist mittendrin und zudem außen vor: ein Erfahrungsraum für Reflexionsprozesse.

S2–S10 hingegen sind aufgefordert, ihre eigenen Erkenntnisse, Bilder, Assoziationen und Gefühle zur Fallgeschichte von S1 zu äußern. Auf diese Weise verknüpfen sie fachliche Wissensbestände, eigenes Fallverstehen und praktische Erfahrungen mit ihrer eigenen Personalität. Sie haben die Möglichkeit, eigene Reaktionen in sich selbst aufzuspüren und diese Gedanken anderen Personen zur Verfügung zu stellen. Das bedeutet, dass auf diese Weise neben theoretischen Konstruktionen vor allem ein Raum für inneres Erleben von verschiedenen Lebenswelten geschaffen wird. Die Studierenden sind eingeladen, ihre höchst individuellen Bilder, Gefühle und Assoziationen zu äußern, und erfahren, dass diese einen Wert für die supervisorische Betrachtung sozialarbeiterischer Praxis besitzen. Sie erleben die Bedeutung der eigenen Person inklusive der eigenen Emotionen und Intuition für sozialarbeiterische Kontexte.

S2 teilt im Anschluss mit, dass sich die Situation von S1 während der Erzählung wahnsinnig anstrengend angehört hat. Sie hat den Eindruck, dass es für ihre Kommilitonin S1 eine herausfordernde und äußerst kräftezehrende Arbeitssituation gewesen ist. Als fachliche Hypothese führt sie im Nachgang die Beschreibung „Auftraggegacker von allen Richtungen“ ein, womit sie ein Durcheinander an divergierenden Aufträgen an S1 aus allen Richtungen, entsprechend von verschiedenen Personen, beschreibt. Die Metapher Gegacker erinnert an dieser Stelle an einen Hühnerstall, der durch gleichzeitiges Gegacker aus allen Ecken und eine hohe Lautstärke geprägt ist. Abschließend benennt sie eine eigene Anstrengung während der Erzählung von S1, da die komplexe Falldarstellung mit den verschiedenen Perspektiven und Aufträgen unterschiedlicher Menschen nur unter Anstrengung nachvollziehbar erschien. Die eigene Anstrengung schwächt sie sozial angemessen ab, um möglicherweise keinen Vorwurf an S1 zu formulieren. Durch die mikrosoziale Bezugnahme im Interaktionsprozess schafft S2 die Möglichkeit eines Abgleichs von Selbst- und Fremdwahrnehmung für alle Beteiligten und eine Rückmeldung zu den Wirkungen der Erzählungen von S1.

Daraufhin agiert S9 ähnlich: Sie schafft eine Bezugnahme zu S2 und erweitert ihre Äußerungen mit eigenen Bildern. S9 spricht von Verwirrtheit sowie Unsicherheit und überlegt, ob diese Gefühle Übertragungsphänomene darstellen oder ob sie in ihrer eigenen Person verankert sind. Sie lässt die Gruppe somit an eigenen Reflexionsprozessen in Bezug auf die Äußerungen von S1

teilhaben. Die eigenen Reflexionsprozesse führt S9 im Nachgang weiter aus und gleicht ihre eigenen Gefühle mit fachlich und sozial adäquaten Werten und Normen ab. Auf diese Weise schafft sie Verbindungslinien ihrer eigenen Personalität mit Aspekten von vermeintlichen Professionalitätsstandards in der Sozialen Arbeit. Sie führt ihr Fallverstehen, ihre persönliche Situation und ihre Personalität anhand der Fallsituation reflexiv zusammen und stellt diese Ideen den anderen Beteiligten zur Verfügung.

5. Zentrale Erkenntnisse

Als zentrale Spotlights auf diese Sequenz können folgende hervorgebrachte Wissensbestände und Handlungsbefähigungen identifiziert werden.

5.1 Konstruktion und Einnahme verschiedener Rollen in der Interaktion

Die Beteiligten konstruieren gemeinsam verschiedene Rollen im Interaktionsprozess, die wiederum unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben unterliegen. Es wird gemeinsam hervorgebracht, welche Interaktionsregeln für welchen Zeitpunkt der gemeinsamen Bezugnahme gelten und welche Erwartungen damit verknüpft sind. Das bedeutet: Die Teilnehmenden prägen sowohl den Interaktionskontext als auch ihren Vollzug stetig und zirkulär neu. Sie handeln auf diese Weise den Verlauf der Interaktion im Vollzug immer wieder aus und übernehmen im Prozess verschiedene Rollen. Die komplexen Anforderungen erfüllen die Beteiligten im gegenseitigen Bezug aufeinander und auf ihre individuelle Art und Weise. Somit werden gemeinsame Standards des Interaktionsprozesses geschaffen und gleichzeitig Raum für eigene Interpretationen gelassen: Gemeinsamkeit und Individualität werden parallel relationiert. Auf diese Weise sorgen die Beteiligten für einen Fortgang des Interaktionsprozesses und übernehmen Verantwortung für dessen Ausgestaltung.

5.2 Austausch metareflexiver Beobachtungen

Die Teilnehmenden schaffen einen Raum, in dem Abstand zum Vollzug der Falldarstellung genommen wird. Das klingt paradox, schafft allerdings eine für

die Soziale Arbeit zentrale Handlungsbefähigung: die metareflexive Betrachtung des Geschehens bei paralleler Eingebundenheit in den Prozess.

Die Studierenden sind eingeladen, als Zuhörer*innen mit Abstand zum Erzählprozess der Fallgeschichte von S1 zu folgen. S2–S10 beobachten die Interaktion zwischen S1 und SR. Auf diese Weise konstruieren sie Abstand zur supervisorischen Interaktion als zeitgleich Teilnehmende des supervisorischen Prozesses. Sie trainieren demnach eine Beobachtung zweiter Ordnung als zudem Beteiligte, um übergeordneten Fragen nachgehen zu können. Sie verbinden die Themenfelder Praxis, Wissen und eigene Gedanken, so dass sowohl reflexiv greifbare Wissensbestände als auch vorreflexive, internale Wissensbestände hervorgebracht werden. Die Studierenden erhalten somit die Möglichkeit, sich erstens als Beobachter*innen zweiter Ordnung zu erleben und zweitens ihre Erkenntnisse in einer Gruppe zu vertreten und abzugleichen: eine zutiefst sozialarbeiterische Handlungsbefähigung in vielen Kontexten sozialarbeiterischer und wissenschaftlicher Praxis.

5.3 Relationierung von Wissen mit eigener Personalität

In der Situation verknüpfen die Beteiligten – wie im vorherigen Abschnitt schon angedeutet – ihre Wissensbestände mit eigenen Eindrücken. Sie kontextualisieren ihr Wissen mit der Praxissituation und deren Wirkung auf sie selbst. Anhand der Ursachenforschung von Empfindungen und Reaktionen schaffen die Studierenden es, eigene Gefühle zu spüren, zu verstehen, einzuordnen und auf Angemessenheit hin zu überprüfen. Das bedeutet konkret: Die Studierenden eröffnen einen reflexiven Zugang zu ihrer eigenen Personalität – in Relation zu einer bestimmten Fallsituation. Sie verknüpfen das Fallverstehen mit eigenen Gedanken und schaffen auf diese Weise eine multiperspektivische Fallbetrachtung, die verschiedene Zugänge und Hypothesen erlaubt.

5.4 Hypothesenbildung und -darstellung in einer Gruppe

Eine weitere Handlungsbefähigung in der studienintegrierten Supervision liegt in einer differenzierten Hypothesenbildung mit eigenen Gedanken und Empfindungen – ein in vielen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gefragtes Vorgehen. Die Teilnehmenden tauschen an verschiedenen Stellen ihre Wahrnehmungen aus, die durch theoretisches Wissen geprägt und durch emotionale Empfindungen gespeist sind. Das Lehr- und Lernangebot Ausbildungssupervision lädt diesbezüglich dazu ein, kreative und persönlich konnotierte Sicht-

weisen und Erklärungsmodelle zu liefern, denn einerseits ist die supervisorische Arbeit durch die Erlaubnis des persönlichen Einbringens geprägt und andererseits rücken in der Arbeit die hochschulinhärenten Dimensionen von Richtigkeit und Bewertung in den Hintergrund. Diese Voraussetzungen schaffen einen Boden für kreative Perspektiven, die von den einzelnen Teilnehmenden in der Gesamtgruppe hervorgebracht und vertreten werden. Auf diese Weise kann eine Form von Fachdiskussion entstehen, in der unterschiedliche Wissensformen geteilt und diskursiv entwickelt werden.

5.5 Gestaltung von Multiperspektivität und Diskursivität

Wie schon angedeutet, schaffen die Beteiligten in der Ausbildungssupervision einen Kontext, in dem Entschleunigung erlaubt und sogar erwünscht scheint. Es wird Zeit geschaffen, um verschiedene Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, ohne umgehend eine Lösung hervorbringen zu müssen. Die Form von Multiperspektivität und Diskursivität erfordert von den Anwesenden Mut, um sich in die kokonstruktive Hervorbringung von gemeinsamen Gedanken und Ideen einzubringen und sich auf diese Weise an der mikrosozialen Bezugnahme zu beteiligen. Die Akzeptanz von teils divergierenden Perspektiven ermöglicht ein hermeneutisches Verstehen von verschiedenen sozialen Welten, das als ein Kernthema sozialarbeiterischer Praxis verstanden werden kann. Das bedeutet: Durch die diskursive Auseinandersetzung in studienintegrierter Supervision befähigen sich die Beteiligten zu einer akzeptierenden und verstehenden Praxis Sozialer Arbeit.

5.6 Akzeptanz und Einbezug individueller emotionaler Anteile

In den vorangegangenen Spotlights wurde deutlich, dass die individuelle emotionale Eingebundenheit der Beteiligten in die Inhalte der Supervisionssitzung eine große Rolle spielt. Mehr noch: Sie erscheint ausdrücklich als erwünscht und ist zentraler Bestandteil der zirkulär-iterativen Bezugnahmen. Somit erleben die Beteiligten in einem professionellen sozialarbeiterischen und supervisorischen Rahmen Gründe und Funktionen der eigenen Emotionen. In diesem Zuge wirkt professionelles Agieren nicht ausschließlich fachlich distanziert, sondern ebenfalls emotionsvoll reflexiv. Die Bedeutung von eigenen Emotionen für ein fachliches Verständnis auf sozialarbeiterische Fallsituationen wird erfahr- und erlebbar. Durch die gemeinsame Kommunikation mit und über die

eigenen Emotionen können die Beteiligten ihr Verständnis dafür stärken, welche – auch biografisch entwickelten – individuellen Anteile sie mit in ihre fachliche Arbeit tragen. Die eigenen Anteile werden reflexiv greifbarer, so dass sie zielgerichteter in der eigenen Praxis Anwendung finden können. Die Beteiligten erleben eine Form von Professionalitätssteigerung bei parallelem Entgegenwirken von Deprofessionalisierungstendenzen in der sozialarbeiterischen Praxis.

An dieser Stelle ist zu konstatieren, dass die ausgewählten Spotlights nur exemplarisch mögliche kokonstruktiv hervorgebrachten Wissensbestände und Handlungsbefähigungen im Studium der Sozialen Arbeit in den Blick nehmen konnten – zu vielfältig und teils kaum zu rekonstruieren erscheinen diese Phänomene in der Vollzugspraxis (von Ausbildungssupervision). Zudem sind die Wirkungen von Bezugnahmen auf die einzelnen Akteur*innen ebenfalls nur unvollständig zu rekonstruieren, da sie in Interdependenz vielschichtiger weiterer Einflussfaktoren zu betrachten sind. Im Zusammenspiel aller Faktoren bringen die Beteiligten somit eine hochkomplexe soziale Praxis von Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit hervor, die in diesem Beitrag nur schnittpunktartig erfasst werden konnte.

6. Conclusio und Ausblick

Im Beitrag wurde deutlich, dass das Lehr- und Lernangebot Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit von intensiven, vielfältigen und tiefgreifenden mikrosozialen Bezugnahmen der Beteiligten geprägt ist. Sozialisationstheoretisch betrachtet entsteht durch diese Bezugnahmen eine spezifische soziale Praxis, aus der Individualgenese und Handlungsbefähigungen der Beteiligten hervorgehen. Das bedeutet: Durch die sozialisatorische Interaktion kokonstruieren die Teilnehmenden neue Wissensbestände und Handlungsbefähigungen, die – wie im Beitrag ersichtlich – für die professionelle sozialarbeiterische Praxis von Bedeutung sind. Auf diese Weise unterstützt die Arbeit in der Ausbildungssupervision die Studierenden im Hineinwachsen in die Profession und Disziplin Soziale Arbeit.

Als besonders herauszustellen ist an dieser Stelle die Varianz der mikrosozialen Bezüge untereinander: Diese erstrecken sich von fachlich-abstrakten bis zu individuell-emotionalen Themenfeldern und decken auf diese Weise nahezu alle zu erwerbenden Kompetenzbereiche des Studiums der Sozialen Arbeit ab. Daher ist festzustellen, dass für Studierende das Einlassen auf die Arbeit im Lehr- und Lernangebot Ausbildungssupervision eine große Chance bietet, den eigenen Sozialisationsprozess innerhalb des Studiums der Sozialen Arbeit voranzutreiben und Sozialisationseffekte zu spüren und zu erleben.

Wissensbestände werden an verschiedenen Stellen stetig neu kokonstruktiv hervorgebracht. Die Teilnehmenden schaffen durch die reflexive Bearbeitung verschiedener Praxisphänomene neue Perspektiven auf Lebenswelten, auf ihre Empfindungen und auf die eigenen Sichtweisen. Sie relationieren dabei ihre verschiedenen Wissensbestände mit eigenen Emotionen und gleichen diese miteinander ab, um wiederum neues Wissen und neue Hinweise zu generieren. Durch diese wiederkehrenden Bezugnahmen wird fortlaufend neues Wissen hervorgebracht.

Aufgrund der vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten durch die studienintegrierte supervisorische Arbeit ist es überraschend, dass dieses Angebot weiterhin als nur rudimentär beforscht bezeichnet werden kann. Das ist bedauerlich, verspricht aus meiner Perspektive gerade die Kombination von sozialisationstheoretischen Überlegungen und supervisorischer Praxis ungemein befruchtend zu sein. Daher plädiere ich für weitere Forschungen rund um Professionalisierungsprozesse im und durch das Studium der Sozialen Arbeit: insbesondere im Bereich von studienintegrierter Ausbildungssupervision.

Literatur

Abels, Heinz (2015): Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 50–79.

Böhnisch, Lothar (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, Marc/Mey, Günter (2018): Grounding Visuals. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–152.

Effinger, Herbert (2005): Lernen mit allen Sinnen. Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision 42:1, S. 8–19.

Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK.

Harmsen, Thomas (2012): Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–144.

Middendorf, Tim (2021): Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit. Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf Ausbildungssupervision. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Middendorf, Tim/Thorausch, Frank (2021): Studienintegrierte und praxisbegleitende Supervision. In: Kriener, Martina/Roth, Alexandra/Burkhard, Sonja/Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 191–206.

Röh, Dieter/Spatcheck, Christian/Antes, Wolfgang/Borrmann, Stefan/Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (2019): Qualitätsstandards für das Studium der Sozialen Arbeit. Duale, trägernahe und reguläre Studiengänge in einer sich wandelnden Hochschullandschaft. In: Soziale Arbeit 68:7, S. 250–256.

Schäfer, Peter/Bartosch, Ulrich (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) Version 6.0, https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/stellungnahmen/weitere/QR_SozArb_Version_6.0.pdf [30.06.2022].

Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wernberger, Angela (2017): Einelternfamilien im ländlichen Raum. Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf die Praxis einer Lebensform. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1:1, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519 [10.08.2022].

„Learning to try“ – Über die Herausforderungen mit Ethiksimulatoren in der Lehre

Tobias Nickel-Schampier

1. Einleitung

Sozialarbeiter*innen kommt im Rahmen ihrer Berufsausübung ein hohes Maß an Verantwortung zu: Zu ihren obligatorischen Aufgaben gehört es, Verhaltensweisen zu *beobachten*, Einstellungen zu *bewerten*, Entwicklungsaussichten zu *prognostizieren* und gar in zuvor als gefährdend *beurteilte* Lebenslagen zu *intervenieren*. Die Trag- und Reichweite der interventionellen Expertise Sozialer Arbeit ist also enorm (vgl. Nickel-Schampier 2021: 434, 2020: 75). Erkennt man diese weitreichende interventionelle Expertise Sozialer Arbeit an, rücken unweigerlich die Sozialarbeiter*innen in den Fokus, deren Wissen und Können von den vielfältigen sozialberuflichen Aufgaben und Obliegenheiten herausgefordert wird. Fraglich ist, *was* gebraucht wird, damit Sozialarbeiter*innen ihren eigenen und den an sie gestellten hohen Erwartungen sowie berechtigten Ansprüchen seitens der Adressat*innen und Gesellschaft gerecht werden können und welche Rolle dem Studium Sozialer Arbeit bei der Ausbildung etwaiger Kompetenzen zukommen soll. In Ansehung der besonderen interventionellen Expertise lässt sich nach meinem Dafürhalten wenigstens eine zentrale Anforderung an die hochschulische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen formulieren, die vornehmlich ethisch-moralisch begründet ist: Es gilt, ethische Reflexionskompetenzen künftiger Sozialarbeiter*innen prinzipiell und konkret zu fördern und zu festigen, um die Wirkmächtigkeit von Deutungsprozessen und Wertvorstellungen zu relativieren und potenzielle Sozialarbeiter*innen in die Lage zu versetzen, intersubjektiv nachvollziehbare und begründbare Entscheidungen treffen zu können.

Dieser Beitrag sucht dieser inneren, das heißt in die Profession hineinwirkenden ethisch-moralischen Rahmung Sozialer Arbeit mehr diskursive Zuwendung einzuräumen. Obschon die wissenschaftlichen Publikationen über Ethik in der Sozialen Arbeit und ihren Stellenwert im Studium der Sozialen Arbeit zuletzt zugenommen haben, weisen jüngere empirische Befunde darauf hin, dass Wissensbestände über ethische Richtlinien und Konzepte, über ihre Einübung und Aneignung im Studium sowie die Anwendung in der Praxis nach wie vor kaum verbreitet sind (Como-Zipfel/Kohlfürst/Kulke 2019: 12, 44ff.). Darüber hinaus gehen mit der Forderung nach einer ethisch-morali-

schen Rahmung der Profession weitergehende Konsequenzen für die hochschulische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen einher, die der Beitrag zu reflektieren versucht. Die zentrale These, die der Beitrag formuliert und zu begründen sucht, geht von unterschiedlichen ethisch relevanten Wissenssorten aus und fordert deren regelhafte Implementierung in didaktische Konzepte und Formate, so dass sich Studierende Sozialer Arbeit während des Studiums in einem geschützten Rahmen an der Verknüpfung und Anwendung unterschiedlicher Wissenssorten ausprobieren und einüben können.

Der Beitrag ist so aufgebaut, dass zunächst dargelegt wird, warum und in welchen Hinsichten es einer ethisch-moralischen Rahmung Sozialer Arbeit bedarf. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Besonderheiten der Arbeitsbeziehungen gelegt, die Adressat*innen und Sozialarbeiter*innen miteinander eingehen. Daran anschließend werden die Aspekte beleuchtet, die es in Ansehung dessen auf Seiten der Sozialarbeiter*innen braucht und die in einer besonderen habituellen wie moralischen Sensibilisierung und der Einübung wie Verstetigung ethischer Reflexionskompetenzen bestehen. Diesbezüglich werden Überlegungen angestellt, wie sich ethisches Wissen und entsprechende Kompetenzen im Rahmen des Studiums gelingend(er) vermitteln lassen und was daraus für Konsequenzen für die Didaktik und das Curriculum der hochschulischen Ausbildung von Sozialarbeiter*innen erwachsen.

2. Interventionelle Expertise Sozialer Arbeit

Den Ausgangspunkt der Überlegungen markiert die eingangs formulierte ethisch-moralische Relevanz der interventionellen Expertise, die sich Sozialarbeiter*innen während des Studiums aneignen sollen. Der damit einhergehenden Verantwortung werden Sozialarbeiter*innen mit Blick auf ein zentrales Merkmal der konkreten Berufsausübung, die Beziehungsarbeit, unmittelbar gewahr, denn wenn Sozialarbeiter*innen in eine Arbeitsbeziehung mit den Adressat*innen treten, nehmen sie häufig weitreichenden *Einfluss* auf deren Lebenslage. Die Privatsphäre, Bedürfnisse, Rechte, Interessen und Einstellungen der Adressat*innen werden regelmäßig tangiert, wenn Sozialarbeiter*innen beispielsweise im Rahmen von Hilfen zur Erziehung Hausbesuche durchführen, pragmatische Unterstützung bei der Alltagsbewältigung leisten oder gar Einstellungen zu beruflichen Zielen oder der Erziehung in Frage stellen (vgl. Nickel-Schampier 2021: 434, 2020: 76f.).

Die besondere Verantwortung, die Sozialarbeiter*innen im Zuge ihrer interventionellen Expertise zukommt, weist nachdrücklich auf die ethisch-moralische Dimension sozialarbeiterischen Handelns hin. Schumacher argumentiert ebenfalls in diese Richtung, wenn er ausführt, dass Soziale Arbeit ethisches

Wissen brauche, *weil sie Lebenssituationen und Lebenslagen bewerte* (ebd. 2013: 34).

Soziale Arbeit ist in Bestimmungs- und Deutungsprozesse – exemplarisch sei auf das Hilfeplanverfahren des SGB VIII verwiesen – obligatorisch eingebunden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Bewertung und aktive Beeinflussung von Adressat*innen in ihrem alltäglichen Lebensvollzug in der Anerkennung dessen münden, dass sozialarbeiterisches Handeln per se moralisch relevant ist und dessen ethische Reflexion deshalb bereits im Rahmen des Studiums obligatorisch sein sollte (vgl. Nickel-Schampier 2020: 77).

2.1 Konstitutive Herausforderungen Sozialer Arbeit

Die Verhütung einseitiger Bewertungen, mutmaßlicher Interpretationen und Einflussnahmen seitens der Sozialarbeiter*innen stellt eine konstitutive Herausforderung bei der Anwendung der interventionellen Expertise dar. Diese Herausforderung wird zusätzlich durch die für die sozialberufliche Praxis charakteristische *Asymmetrie* der Arbeitsbeziehungen zwischen Adressat*innen und Sozialarbeiter*innen ergänzt. Adressat*innen sind entsprechend bei der Inanspruchnahme Sozialer Arbeit nicht nur auf das Wissen und Können der Sozialarbeiter*innen angewiesen, sondern in bestimmten Kontexten angehalten, sozialarbeiterische Maßnahmen billigend in Kauf zu nehmen. Die damit für die Adressat*innen verbundene *Vulnerabilität* zeigt sich besonders drastisch in Zwangskontexten (z.B. der Straffälligenhilfe) und wird umso höher, je größer die Befugnisse der Sozialarbeiter*innen werden (z.B. im Kinderschutz).

Adressat*innen Sozialer Arbeit müssen darauf vertrauen können, dass das *Machtungleichgewicht* von den Sozialarbeiter*innen nicht zu ihrem Nachteil ausgenutzt wird.

Sozialarbeiter*innen treffen im Zuge des Beziehungsaufbaus nicht selten auf erhebliche Skepsis und Unsicherheit bei den Adressat*innen. Das nötige Vertrauen ist besonders zu Hilfebeginn also fragil und muss zunächst erschaffen und dann erhalten werden (vgl. Kaminsky 2018: 174f.; von Spiegel 2018: 76; Gahleitner 2017).

Um den zahlreichen und immensen Anforderungen, die mit der interventionellen Expertise und Machtposition von Sozialarbeiter*innen verbunden sind, gerecht zu werden, braucht es verschiedene habituelle Fähigkeiten, die über fachliche Kenntnisse (Wissen) und Kompetenzen (Können) hinausgehen.

2.2 Habituelle Kompetenzen

Zunächst bedarf es eines Bewusstseins der Sozialarbeiter*innen über ihre machtvolle Position. Darüber hinaus müssen Sozialarbeiter*innen bereit sein, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und die eigenen Einstellungen und Haltungen kritisch zu prüfen. Sozialarbeiter*innen haben ihre Reflexionskompetenz folglich nicht nur auf die Erschließung der Lebenslagen und Deutungssysteme der Adressat*innen zu richten, sondern auch auf die Einsicht, dass sie selbst Teil des gesellschaftlichen Werte- und Normsystems sind und von diesem geprägt werden.

Thiesen (2019) hat diesbezüglich eindrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, dass Sozialarbeiter*innen ihre Herkunft und deren Einfluss auf den eigenen sozialberuflichen Habitus kritisch reflektieren.

Und auch Lindenau und Meier Kressig, die sich eingehend mit den Konstituenten ethischer Beratschlagungsprozessen befassen, betonen, dass es im Zuge abwägender Entscheidungsprozesse neben Fachwissen und ethischen Prinzipien auch so etwas wie eine wohlerwägende Urteilskraft brauche, die auf habituell erfahrungsgesättigter Lebensklugheit gründe (2019: 129).[1]

3. Bedarfe an das Studium und Forschungsstand zum Stellenwert von theoretischen Wissensbeständen für die Praxis

Eingedenk der Tatsache, dass Studierende der Sozialen Arbeit zu Beginn des Studiums häufig über entsprechende Kompetenzen und Erfahrungen aufgrund ihres Alters und Erfahrungsstandes (noch) nicht in gebührlichem Maße verfügen (können), stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchem Maße sie mit den moralischen und ethischen Herausforderungen ihrer weitreichenden interventionellen Expertise „konfrontiert“ werden und sie sich das nötige Wissen und die benötigten Kompetenzen aneignen sollen.

Der Forschungsstand über den Stellenwert theoretischen Wissens für die sozialberufliche Praxis, über den Unterkofler (2019) einen pointierten Überblick gibt, offenbart ein Manko hinsichtlich der Potenziale des Studiums, Aneignungsprozesse theoretischer Wissensbestände zu initiieren und Irritationen

1 Vgl. hierzu auch von Spiegel (2018: 61). Einen Überblick zum Forschungsstand der Urteils- und Entscheidungsfindung, der auch die Wirkmächtigkeit subjektiver Vorverständnisse umfasst, geben Freres, Bastian und Schrödter (2019) für den Bereich des Kinderschutzes.

bisheriger Deutungsmuster und -horizonte der Studierenden bewirken bzw. verstetigen zu können. Entsprechend zeigen Busse und Ehlert (2011) für berufsbegleitend Studierende, dass das Niveau bereits vorhandener Kompetenzen, berufsbiografische Erfahrungen und der aktuelle Teamkontext verknüpfend thematisiert werden müssten, um individuelle Professionalisierungsprozesse – unter anderem im Sinne moralischer Urteilsbildung – für die Studierenden zu ermöglichen. Harmsen (2009) stellt fest, dass berufsbezogene Identitätskonstruktionen, die Studierende *vor* dem Studium entwickelten, das gesamte Studium über wirkmächtig blieben. Und Becker-Lenz und Müller (2009) stellen kaum Entwicklungen eines (normativ gefassten) Habitus bei Studierenden während des Studiums fest, weder bei der Klärung von Auftrag und Zuständigkeit noch bei Diagnostik, Gestaltung von Arbeitsbündnissen bzw. -beziehungen oder Methodeneinsatz (vgl. zusammenfassend Unterkofler 2019: 3).

Derlei empirische Ergebnisse deuten die erheblichen Herausforderungen Lehrender Sozialer Arbeit an, Studierende im Rahmen des didaktischen Konzeptes habituell überhaupt erreichen bzw. irritieren zu können.

3.1 Moralische Sensibilisierung

Im Zuge des Studiums Sozialer Arbeit geht es vor diesem Hintergrund um mehr, als das als nötig erachtete fachspezifische Wissen und Können zu erlernen. Die benötigten Kompetenzen sollten im Laufe des Studiums vielmehr dazu befähigen, die eigenen Werthaltungen und Deutungsmuster kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu *ändern.*[2]

Module des Curriculums des grundständigen Studiengangs Sozialer Arbeit, wie z.B. solche, die die Selbst- und Fremdwahrnehmung oder Vor- und Einstellungen zu Normalität, Normativität und Devianz thematisieren, sollen dazu beitragen, eigener unkritisch verstetigter Beurteilungen anderer gewahr zu werden und gegebenenfalls zu überwinden.

Eine gelingendere und ethisch-moralisch vertretbare Soziale Arbeit bedarf also – dabei ist Kaminsky (2018: 177) zuzustimmen – der Bereitschaft zur habituell kritischen Reflexion eigener und vorherrschender Einstellungen.

Im Rahmen des Studiums ginge es entsprechend darum, eine fortwährende habituelle Suchbewegung der Studierenden zu ermöglichen und zu begleiten, die sich dadurch auszeichnet, die eigene Haltung zu den Adressat*innen und ihren Einstellungen zu hinterfragen.

2 Ich denke hier z.B. an etikettierende Vorurteile von Studierenden unterer Semester hinsichtlich der Genese sozialer Probleme, wie z.B. Obdachlosigkeit.

3.2 Ethische Reflexionskompetenzen

Die Bereitschaft zur Reflexion und eine entsprechend moralisch sensible und (selbst-)kritische Haltung reichen für sich genommen allerdings nicht aus, um eine moralisch integre Soziale Arbeit zu gewährleisten.

Vielmehr braucht es eine ausgewiesene ethische Reflexionskompetenz, die zu moralisch begründbaren Entscheidungen verhilft (vgl. Großmaß/Perko 2011: 33). Ohne eine entsprechende Kompetenz verblieben ethisch relevante Entscheidungsprozesse – und solche sind für die sozialarbeiterische Praxis obligatorisch – im zufälligen Bereich oder würden über die unterschiedlichen Machtpotenziale der am Prozess beteiligten Akteure ausagiert.

In diesem Zusammenhang geht es letztlich auch darum – Schumacher (2013: 61) ist hier zuzustimmen –, berufliches Handeln nicht dem Belieben des Einzelnen zu überlassen, sondern verbindliche Standards und letztlich den gesamten Bereich sozialarbeiterischen Handelns ethisch abzustimmen.

Um eine entsprechende ethische Reflexionskompetenz zu fördern, wurden Module, in denen ethische Fragen verhandelt werden und Entscheidungskompetenz eingeübt werden kann, in den Studiengängen der Hochschulen bundesweit in den letzten Jahren stärker eingebaut. Ziel war und ist es, zukünftige Sozialarbeiter*innen für die moralische Relevanz sozialarbeiterischer Praxis zu sensibilisieren und auf diese Weise die Urteilsfindung zu unterstützen.

Welche Kompetenzen wie und in welchem Umfang für ethisches Reflektieren in der Praxis vermittelt werden sollten, erweist sich dabei als ungelöstes Problem, für das im Rahmen dieses Beitrages Lösungsansätze vorgeschlagen werden.

Fraglich ist diesbezüglich, ob sich die moralische Integrität der sozialarbeiterischen Praxis gelingender gewährleisten lässt, indem sich Studierende vermehrt intuitiv und assoziativ über lebensweltnahe Praxisbeispiele in weitgehend offen strukturierten Prozessen der Beratschlagung ausprobieren und hineinversetzen sollen (z.B. „ethical reasoning“) und ob es darüber hinaus die Vermittlung eines abstrakteren Orientierungswissen über moralphilosophische Argumentationsfiguren braucht, wie z.B. die Lehrbücher von Schlittmaier (2018), Graf (2014) und Schumacher (2013) nahelegen.

Es scheint fraglos erstrebenswert, dass Sozialarbeiter*innen über Kenntnis von bedeutsamen ethischen Theorien verfügen. Jedoch ist es mit Blick auf Rückmeldungen von Praktiker*innen auf Fortbildungen zu ethischer Beratschlagung und die eigene Berufspraxis sowie Forschungstätigkeit fraglich, ob die Anwendung hochabstrakter Moraltheorien wie konsequentialistischer oder diskursethischer Ansätze unter realen Gegebenheiten des Zeit- und Handlungsdrucks sozialarbeiterischer Praxis praktikabel und erfolgversprechend ist.

Ohne an dieser Stelle die Bedeutung moralphilosophischer Theorien für die Praxis Sozialer Arbeit schmälern zu wollen, votiere ich im Rahmen einer

didaktischen Schwerpunktsetzung deshalb für weniger abstrakte Lehr- und Lernformate, die durch ihren konkreten Lebensweltbezug eher geeignet sind, Studierende habituell zu involvieren und zu irritieren und gleichwohl das Potenzial bieten, moraltheoretische Ansätze anhand berufspraktischer Dilemmata alltagsnah diskutieren zu können.

3.3 Potenziale von Ethiksimulatoren in der Lehre

Praxis- und anwendungsbezogene Lehr- und Lernformate umfassen eine immense Breite möglicher didaktischer Vermittlungsformen und reflexiver Tiefe und reichen von der Besprechung alltagsnaher Situationen bis hin zu komplexen Fallwerkstätten über mehrere Seminarsitzungen hinweg. Den verschiedenen Formaten, die ich als *Ethiksimulatoren* bezeichne, wohnen unterschiedliche didaktische Potenziale inne, die ich im Folgenden zumindest andeuten möchte. Sie alle eint das Ziel, Studierende *emotional zu involvieren*, ihnen einen habituell kritischen *Zugang zu ihren Überzeugungen* zu ermöglichen und auf diese Weise *Verknüpfungen* zwischen sozialisierten Werten und Normerwartungen und der Ausgestaltung der beruflichen Rolle zu ermöglichen (vgl. Wendt 2018: 255).

3.3.1 Alltagsnahe Praxisbeispiele

Alltagsnahe Praxisbeispiele, die in der Regel an erlebte Situationen der Studierenden anknüpfen (z.B. die Reaktion auf diskriminierende Aussagen im privaten Umfeld über potenzielle Zielgruppen Sozialer Arbeit oder der eigene Umgang mit Hilfesuchenden), bieten den Vorteil, dass sich Studierende vergleichsweise voraussetzungsfrei und niedrigschwellig über subjektive Vorverständnisse und Einstellungen austauschen, deren Biografie- und Kulturbedingtheit reflektieren und eigene Positionen einnehmen und gegebenenfalls modifizieren können (vgl. Bek 2020: 211). Exemplarisch ließe sich durch die Bildung von Kleingruppen, in denen sich anhand möglichst offen gestellter Fragen assoziativ über verschiedene Alltagssituationen ausgetauscht wird, ein geschützter Rahmen initiieren, der zur Thematisierung eigener Einstellungen und Deutungen anregt. Anschließend böte sich für Lehrende die Möglichkeit, die Gesprächsinhalte ins Plenum zu überführen, Analogien und Disparitäten mit den Studierenden zu reflektieren und in einen Bezug zu zugrunde liegenden Theorieinhalten und Ansätzen zur Kulturbedingtheit und Sozialisation in-

dividueller Werthaltungen zu setzen[3]. Hierin liegt meines Erachtens ein nicht zu unterschätzendes Potenzial von alltagsnahen Praxisbeispielen: Sozialarbeiter*innen nehmen auf pragmatischer Ebene oftmals gar nicht wahr, inwiefern ihre Handlungen moralisch bedeutsam sind. Ohne Sensibilität für das Moralische – darin stimme ich mit Kaminsky überein – bleibt Sozialarbeiter*innen jedoch verborgen, wann und worüber eine ethische Reflexion ansteht. Alltagsnahen Praxisbeispielen wohnt in dieser Hinsicht das Potenzial inne, für die eigenen moralischen Einstellungen und Werthaltungen zu sensibilisieren und auf diese Weise überhaupt erst ein Gespür für die moralische Dimension vorherrschender und individuell eingenommener Deutungsperspektiven entwickeln zu können (vgl. Kaminsky 2018: 181).

3.3.2 Komplexe Fallwerkstätten

Das Potenzial von komplexeren *Fallwerkstätten*,[4] die durch ihre fachliche Spezifizierung, spielerische Rollenverteilung und ethische Tragweite in ihren reflexiven An- und Herausforderungen weitreichender sind als Alltagssituationen, bieten darüber hinaus die Möglichkeit, im Zuge einer kasuistischen Konkretion fallbezogene Informationen zu spezifizieren, sie in ihrer ethischen Relevanz auszudeuten und anschließend kritisch zu diskutieren. Im Mittelpunkt stehen folglich die ethische Reflexion und Argumentation der an einer Fallwerkstatt beteiligten Studierenden. Lindenau und Kressig (2019) verstehen entsprechende Reflexionsprozesse unter Bezugnahme auf das Überlegungsgleichgewicht von Rawls als ein „Hin und Hergehen" zwischen erfahrungsgesättigter Urteilskraft und fachlichen Kenntnissen vor dem Hintergrund von ethischen Prinzipien.

Wendet man diese Lesart auf didaktische Erwägungen des grundständigen Curriculums an, kommt Fallwerkstätten die Funktion einer verknüpfenden Folie zwischen den unterschiedlichen Wissenssorten zu, an der sich die Studierenden in einem geschützten Rahmen ausprobieren und einüben können.

Nach meinem Dafürhalten bietet die Metaphorik eines Überlegungsgleichgewichts (vgl. Rawls 1979: 628) im Kontext didaktischer Fragen enormes Potenzial. Über die Erfordernis hinaus, die moralische Dimension des sozialberuflichen Erwägens und Handelns wahrzunehmen, geht es insbesondere darum, Deliberationsprozesse einüben, die Perspektivität und Begrenztheit

---

3 Ohne eine entsprechende theoretische Rückbindung vorherrschender Deutungen und Einstellungen laufen entsprechende Settings Gefahr, Stereotypen und Vorurteile unkritisch zu reproduzieren.

4 Ich denke hier an rollenspielhafte Settings, in denen Studierende unter Bezugnahme auf gegebene Informationen bestimmte Situationen und Prozesse, wie z.B. eine kollegiale Gefährdungseinschätzung in Ansehung einer konkreten Situation, simulieren und durchspielen.

subjektiver Ausdeutungen erfahren und begründbare Entscheidungen treffen zu können. Exemplarisch könnten sich Studierende zunächst individuell Grundinformationen einer Ausgangslage anlesen und sich einfühlen, um anschließend in Kleingruppen und einem simulierten Setting (z.B. kollegiale Beratung zu einer fraglichen akuten Kindeswohlgefährdung) zeitlich begrenzt den Beratschlagungsprozess eines fiktiven Teams durchzuführen.

Versteht man das Überlegungsgleichgewicht als eine „Sache der gegenseitigen Stützung vieler Erwägungen, des Zusammenstimmens zu einer einheitlichen Auffassung“ (Rawls 1979: 628), ließen sich Fallwerkstätten als reflexive Erprobungsräume fassen, in denen Studierende in die Lage versetzt werden, divergierende Auffassungen zu konfligierenden Situationen und Fallkonstellationen kritisch-reflexiv thematisieren zu können und als bereichernd zu verstehen, um auf diese Weise zu sorgfältigeren und ethisch begründeten Entscheidungen zu kommen.

3.4 Grenzen

Diesen didaktischen Tools, die vielerorts bereits praktiziert werden, sind gleichwohl Grenzen immanent, die der intendierten *Verkürzung des Abstandes* zwischen seminaristischen Erprobungen und sozialberuflicher Praxis abträglich sind, denn auch wenn Ethiksimulatoren hinsichtlich ihrer Intention zu begrüßen sind, Studierende in eine praxisnahe sozialberufliche Rolle zu versetzen, sie auf diese Weise emotional zu involvieren und moralisch zu sensibilisieren, bleibt zu konstatieren, dass entsprechenden Simulatoren eine *Mittelbarkeit* zur konkreten sozialberuflichen Praxis innewohnt, die die *Künstlichkeit* simulierter Situationen nicht zu überwinden vermag. Inwiefern rollenspielartige Praxissimulationen geeignet sind, auf die konfligierenden Kräfte konkreter Praxissituationen tatsächlich vorzubereiten, ist mit gebotener Zurückhaltung zu beurteilen. Darüber hinaus ist kritisch zu hinterfragen, wie die Hintergrundinformationen zu den verschiedenen Fallsimulatoren beschaffen sind. Sind diese von Seiten der Lehrenden beispielsweise zu oberflächlich oder allgemein gehalten, könnte dies zu einer fragmentierten (Fall-)Perspektive und zu einer Reduktion der tatsächlich gegebenen Komplexität lebensweltlicher Zusammenhänge führen. Erkennt man diese Herausforderung an, ergibt sich eine weitere Anforderung an die Beschaffenheit von fallbezogenen Ethiksimulatoren. Sie sollten so beschaffen sein, dass sie keine Vorurteile und Deutungen über Adressat*innen bzw. Adressat*innengruppen reproduzieren, sondern dazu anregen, die Perspektive potenzieller Adressat*innen auf sozialarbeiterische Interventionen einnehmen zu können.

Gleichwohl bleibt auch eingedenk achtsam gestalteter Simulatoren ein nicht unerheblicher Vorbehalt hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit für eine kri-

tisch-reflexive Habitusbildung Studierender bestehen. Erfahrungen unmittelbarer Koproduktion und professioneller Beziehungsgestaltung zwischen fachlichen Akteuren und Adressat*innen als zentrale Konstituenten gelingenderer sozialarbeiterischer Praxis können im Zuge bloß punktueller und simulierter Lehr- und Lernformate lediglich vorgestellt und nachempfunden werden. Die Entwicklung der von Lindenau und Meier Kressig (2019) beschriebenen Kompetenzdimension erfahrungsgesättigter Urteilskraft bleibt so auf die individuelle Aneignung prospektiver Erfahrungen sozialberuflicher Praxis verwiesen.

4. Fazit

Die Soziale Arbeit sieht sich in Anbetracht ihrer weitreichenden interventionellen Befugnisse mit einer zentralen – vornehmlich ethisch-moralischen – Herausforderung konfrontiert: Sie hat in die Profession hinein dafür Sorge zu tragen, dass die ethisch-moralische Integrität sozialarbeiterischen Tuns durch die Vermittlung entsprechender Kenntnisse *und* die Aneignung eines entsprechenden Habitus gewährleistet wird (vgl. Nickel-Schampier 2020: 83).

Im Zuge dieser Anforderung rücken das Studium und das zugrunde liegende Curriculum des grundständigen Studiengangs Soziale Arbeit in den Fokus. Dies hat durch die Modulstruktur und eine angemessene Didaktik darauf abzuzielen, dem normativen Gewicht Sozialer Arbeit im gesellschaftlich institutionalisierten Gefüge sozialberuflicher Professionen gerecht zu werden, und zwar in Form der Unterstützung und Förderung einer kritisch-reflexiven Prüfung eigener Bewertungen und der zugrunde liegenden professionellen Haltung. In diesem Zusammenhang ist an Lehrende des Studiengangs Soziale Arbeit die Forderung zu richten, den Prozess des Findens und Erhaltens einer ethisch begründbaren Haltung didaktisch zu unterstützen. Hierfür eignen sich verschiedene Formen von Ethiksimulatoren, die über alltagsnahe und niedrigschwellige Praxisbeispiele bis hin zu komplexeren und spezifischen Fallwerkstätten Studierende in der habituell kritischen Überprüfung eigener Deutungen stützen, für die moralische Relevanz ihres Tuns sensibilisieren und das Einüben ethischer Reflexionskompetenzen anregen sollen. Inwiefern und inwieweit Studierende derartige Formate und Formen als Möglichkeiten be- und ergreifen, um die eigene Haltung gegenüber potenziellen Adressat*innen Sozialer Arbeit zu hinterfragen und kritisch zu prüfen, verbleibt zwar letztlich in der Eigenverantwortung der Studierenden und damit ebenso offen wie das Ziel jedweder habituellen Suchbewegung. Aufgrund der Reichweite und Relevanz ethisch relevanter Wissenssorten und Kompetenzen steht die hochschulische Akademia allerdings in der Verantwortung, Studierende während des Studiums sowohl auf der Ebene der Didaktik (z.B. durch Fallwerkstätten) als auch auf der Ebene der Prüfungen (z.B. durch Formate wie Positionspapiere und

Reflexionsberichte) kontinuierlich zur Begründung und Reflexion eigener Deutungen anzuregen und – im Rahmen von Prüfungen – zu verpflichten und ihre reflexive Kompetenz zu beurteilen. Die eigene Haltung zu finden und sich das hierfür benötigte ethische Wissen anzueignen, stelle ich mir diesem Verständnis folgend als ein intrinsisch motiviertes gegenwärtiges, in die eigene berufliche Zukunft weisendes offenes Projekt vor, das von einer um Ethiksimulatoren bereicherten praxisbezogenen Didaktik zwar nicht vollends getragen, wohl aber gestützt werden kann.

Literatur

Bek, Thomas (2020): Wie Theorien in der Lehre schmackhaft machen? Über einen Crash-Kurs zu Beginn des Studiums Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 69:6, S. 210–216.

Como-Zipfel, Frank/Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter (2019): Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit? Eine Studie von Frank Como-Zipfel, Iris Kohlfürst und Dieter Kulke. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Freres, Katharina/Bastian, Pascal/Schrödter, Mark (2019): Jenseits von Fallverstehen und Prognose – Wie Fachkräfte mit einer einfachen Heuristik verantwortbaren Kinderschutz betreiben. Internationaler Forschungsüberblick und Befunde einer ethnografischen Studie zu Hausbesuchen durch das Jugendamt. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit Sozialpädagogik und Sozialpolitik 49:2, S. 140–164.

Gahleitner, Silke Brigitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung ermöglichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Graf, Klaus (2014): Ethik der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen und Konkretionen. Stuttgart: Kohlhammer.

Großmaß, Ruth/Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Lindenau, Michael/Meier Kressig, Marcel (2019): „Wir gehen hin und her“. Versuch einer Operationalisierung des Überlegungsgleichgewichts am Beispiel der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde in der Schweiz. In: Zeitschrift für praktische Philosophie 6:1, S. 117–144.

Nickel-Schampier, Tobias (2020): Halt(ung) finden – Warum eine Professionsethik Sozialer Arbeit unverzichtbar ist? In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit Sozialpädagogik und Sozialpolitik 50:1, S. 75–84.

Nickel-Schampier, Tobias (2021): The principles between us – Kollegiale ethische Fallreflexion für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Das Jugendamt. Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht 94: 9, S. 434–438.

Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sandermann, Philipp/Neumann, Sascha (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schlittmaier, Anton (2018): Philosophie in der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Schumacher, Thomas (2013): Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Thiesen, Andreas (2019): Soziale Arbeit als Urteil. Konturen einer subjektivierenden Sozialen Arbeit als Theorie der Praxis. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 68:3, S. 82–86.

Unterkofler, Ursula (2019): „Das war mir zu theoretisch …“. Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Hochschullehre. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 68:1, S. 2–7.

von Spiegel, Hiltrud (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wendt, Peter-Ulrich (2018): Lehrbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Wissen, Politik und gesellschaftlicher Wandel

Social Work Education and Practice in the Context of Political and Social Changes in Hungary before 1989 and Today

Anna Csongor, Bulcsú Mihály and Júlia Wéber[1]

Summary

In order to understand the current changes in the discipline and profession of social work in Europe, it is necessary to strengthen the dialogue with lecturers, practitioners and researchers in different places and countries. In this article, an attempt is made to enhance the knowledge development in the discipline and profession of social work within the German discourse through the perspectives of central actors at ELTE University in Budapest, Hungary.

The short answer to the question to what extent social work education in the Hungarian university context has been influenced by the changing newer political contexts along the strong and clear right shift since 2010 is on a formal level: in no way or at least not directly. We do have social work education on the undergraduate and master level, we also have social work supervision training at ELTE, and lots of different specialised social work training in the different state- and church-managed higher education institutions. Some of the social work students also complete doctoral training. Our graduates work in a diversity of areas, both in practice and in management positions.

However, as the essence of the social work training in a faculty of social science is reflected practice, it is essential in which fields and with which quality supervision our students practice and prepare for their professional career. When the framework and possibilities of social work professions change, it must be reflected within the education as well. That is, the changing political context must be taken into consideration, otherwise a vacuum will or might appear.

1 The authors thank Habil. Associate Professor Andrea Rácz, Head of Department of Social Work at ELTE University Budapest for her collegial review of the article.

1. Introduction

This book chapter is based on a panel discussion at the annual conference of the Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) in April 2022 where senior social work lecturer Anna Csongor (*1951), Chair of the Board at Autonómia Foundation and founder of the Master´s degree programme Community Development Studies at ELTE University of Budapest, had a talk with Julia Franz (Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin) and Júlia Wéber (Neubrandenburg University of Applied Sciences) about the newer political and social developments in Hungary and Germany and their impact on current social work education in both countries.

The following passages are based on this conversation and have been enhanced for this book with further thematic contributions by Mihály Bulcsú. The resulting text is dedicated to an exploration of the question how changes in socio-political contexts have affected the practice and teaching of social work in Hungary before 1989 and currently. The text is created on the ground of approaches of Oral History (e.g., Ritchie 2014) that aim to reflect biographical experiences within historic developments and create public settings for such reflections.

This book chapter begins with Csongor´s views as an eyewitness and member of the Hungarian opposition in the 1980s and aims to provide valuable insights on the thoughts of the first generation of professional lecturers in social work. In the following passages about the newer developments, her view is complemented by the co-authorship of Mihály Bulcsú (*1980), a current faculty member in MA Community Development Studies at ELTE University. This part of the text provides a summary about the current challenges and emancipative developments in social work teaching, research and practice in Hungary. The text ends with an epilogue that includes reflections on the latest changes in welfare law (October 2022) that might highly lead to the strong consequences of factually bleeding social policy in Hungary to death.

2. Social Work in Hungary of the 1970s

We attempt to describe some social and political aspects of the adaptation process of social work from the early 1970s. To do this we have to step back into a period when there was some sort of social work, but there was no formal social work education yet. By following the perspective of a single person, Anna Csongor, we follow an oral history approach in which we combine biographical research with historical knowledge and development research.

Csongor was the first to do professional social work long before university-level social work education.

I was in the fortunate position to have been a social worker in the 1970s – in Hungary that was building socialism, long before any kind of regime change was on the horizon, and when the term social worker was not on the job list. So obviously I can recall it with the help of my frayed and, at the same time, embellished individual memory. I got the job as a social worker by participating as a researcher in a study carried out by Ottilia Solt, a prominent sociologist of the time, who back then was a staff member of the Pedagogical Institute of Budapest[2]. She was working with the poor and Roma and did a research project on the educational situation of Roma children in a district of Budapest. The research resulted in a proposal to employ a special carer in the four districts where many Roma children lived.

At this stage there was already a kind of youth supervisor system in place, there was a guardianship authority, and after a while regular childcare allowance was introduced for families in need. These families had been granted assistance on the basis of official assessments which classified them as ‘worthy of help’. This meant that the fight was on, to ensure that childcare was also available on a fair basis to those who were not previously employed. In other words, the families I was dealing with, which were in the field of vision of the councils but somehow on the periphery in some kind of ‘grey zone’. There were several unorganised estates in the area I was working in, some of them developed spontaneously, others were the result of council housing policy. It was a period of great housing shortage. Budapest had to absorb the cheap physical labour that was brought in from the countryside, which led to full workers´ hostels. The so-called “black trains” (commuter trains between Eastern Hungary and Budapest) from the countryside were rushing into the city taking the men, and the families arrived after the fathers had already settled in. After a while it was no longer possible to register in Budapest, so the inhabitants of the segregated neighbourhoods with street numbers were declared illegal. The postman, the doctors and the nurses did not visit them anymore (the police did, though). It was up to individual judgement of the headmasters whether the children were accepted by the district school or kindergarten. The so-called “auxiliary schools”, the primary schools for children with a “slight mental handicap”, which offered eight-class degrees according to lowered requirements, but no foreign language education, for example, were also full with Roma children.

In short, in the seventies, I did social work as part of the system, paid by the Local Council. I relied mainly on two things. Firstly, I relied on social science research, which was then being revived in Hungary, as well as on the available literature from abroad. Secondly, I had to rely on the then institution-

2 Fővárosi Pedagógiai Intézet [official name: Pedagogical Institute of the Capital].

alizing Educational Counselling System[3], which was professionally strongly linked to the then newly relaunched child psychotherapy practice related to child protection.

And I also soon got allies both from the civil and the institutional world. Some families got money, others got housing, housing equipment, children were taken out of state care, or, if there was no other solution, they remained in state care, a pension was provided to someone who never had one. Children started to attend school, pre-school and kindergarten regularly where teachers began to understand that there is such a thing as disadvantage. The teachers then learned that these disadvantages can be compensated for and that there are cultural differences. There were monthly „~~Gypsy~~”[4] clubs in the local community centre, summer camps for children, youth clubs and mothers´ clubs. A generation of local „~~Gypsy~~” youth started to grow up and started to use the available service infrastructure, and slowly they even ventured beyond the borders of the district.

It became clear that although all these things were positive developments, the service was too personalised and not systematic. And that this kind of critical social policy must be a part of social work. From there, it was a straight road to SZETA[5], the Fund for Supporting of the Poor. SZETA is/was a Hungarian NGO founded in October 1979, which was considered oppositional and illegal under the communist regime, as the authorities played no role in its creation and its contribution was not desirable (Lengyel w.y.).[6] It became clear

3 For further information about the development of the educational counseling network, see Horányi/Hoffmann/Kósáné Ormai 1991: 27.

4 The attempt to use the term crossed out is suggested by Marsovszky (2022). It shows the simultaneity of the use of the word in recent past (and present) practice and the criticism of the term itself in social work discourses.

5 SZETA is the Hungarian acronym for “Szegényeket Támogató Alap”.

6 Many people saw parallels between the actions of Polish Solidarność and SZETA, with Adam Michnik, for example, saying that “that's how it started for us” (Kardos 1979). SZETA is considered being the most important movement of the Hungarian democratic opposition. Its predecessor is considered the party “Alliance of Free Democrats” (SZDSZ). The organisation of SZETA was started by Ottilia Solt and was based in her and András Nagy´s apartment at 3 Komjádi Béla Street in Budapest. The founders of SZETA were Gábor Iványi, Gábor Havas, Gabriella Lengyel, Magdolna Matolay, András Nagy, Bálint Nagy, Katalin Pik and Gábor Demszky, among others. The organisers felt it was important to set up the Fund because under the communist regime, which propagated itself as the system of the people, poverty – and thus poverty policy – did not officially exist, but many families with many children, the masses of Hungarian Roma and others, lived in difficult circumstances. The Fund's professional background was provided by the fact-finding work of Ottilia Solt and other sociologists. Many of the founders were students of the sociologist István Kemény, who in 1970 was the first to declare that there were poor people in Hungary and who carried out research on the living conditions of

that a lot could be done by individual family care, by taking extra care of the difficult things, by finding contacts in and outside the system. SZETA was born a decade before the regime change, when Hungarian opposition was also active in environmental issues, fought for the small churches and for the freedom of the press. There were regular meetings where the participants discussed diverse social, historical and economic issues.

After the change of the regime, some members of the former opposition, among them the contributors of SZETA, became members of the Parliament, others were involved to some extent in the development of government social policy as well as in the training of social workers that was being developed. Lots of socially engaged people who remembered the activities in the opposition moved into decision-making positions. However, after a while the country started to move out of the shock of the transformation. Even though the members of the former opposition were in power or close to the decision-makers, those who were willing to show solidarity with those living on the periphery became a minority.

Forty years passed. Social work was professionalised. Until the seventies, when the first sociological surveys on poverty took place, it was strictly forbidden to speak about the poor. Even after that only in a special way, using different euphemisms, it has been common knowledge that there is poverty and that the life chances in Hungary are not equal. The different administrations emphasise different aspects when they talk about the cause of poverty, but its existence and to some extent the responsibility of the state is acknowledged. The most relevant achievements of current professional social work in Hungary are:

- There is training – in many institutions of higher education, of many kinds. Some are social science based. In other words, the graduated social worker does not only help the recipients but also understands the processes that result in the phenomena she/he has to cope with. In that sense, a kind of research and critical attitude is part of the job.
- The training also includes social work-related community development and community organising.
- There is a pledge made in the graduation ceremony that is worth as much as being kept, but the existing of the pledge indicates a need for commitment and that a kind of standard is set.
- There is a code of ethics, which is also worth as much as it is respected, but again it indicates a need for commitment and it sets a standard for practitioners.
- There is a trade union of social workers – it evolves. There are forums and groups led by dedicated professionals.

Roma, among others; https://hu.wikipedia.org/wiki/Szeg%C3%A9nyeket_T%C3%A1mogat%C3%B3_Alap [26.08.22].

- There is an over-bureaucratised system, constantly and ad hoc changing, with underpaid staff. This certainly does not make the public part of the profession attractive to open-eyed, innovation-hungry, creative students.
- There is a law on minorities as well as a framework for the protection of minorities. There is an integration strategy that has been established and occasionally renewed on the basis of EU conditions.
- At the same time, there is a strong anti-poor and anti-Roma narrative on the part of the government.
- There is a pro-segregationist narrative from the government and government agencies, this particular "affectionate" segregation[7].
- There are civil minority rights organisations, and there are lawsuits that have been won.
- There is a growing Roma intelligentsia, some of whom have found their place in the social professions. It will take time for advocacy and representation to develop sufficiently.
- Despite all the uncertainty and internal divisions, the minority of Roma have become a political actor who cannot be ignored.
- There is a slowly growing tendency of advocacy groups of peripheral groups.
- There are participatory community organising programmes going on also in Roma communities, not long enough to see their impact, but they have the potential to strengthen local communities, interest groups of the poor (Bulyáki/Mihály/Rácz 2021; Király/Bernáth/Setét 2021; Kóczé w. y.).

The state is not the only service provider in the sector. On the contrary, it is gradually giving up its responsibilities as such. There are many social NGOs to join for the graduates. Salaries are project-based and there is a high job turnover rate, but there is still room for manoeuvre and, perhaps, not as much counter-selection as in the public and now increasingly church-based social sector. Research was the starting point, and this is how the need for intervention by NGOs, churches and the state developed, in parallel with the emergence of the profession.

7 The term "segregation by affection" was introduced by Calvinist priest Zoltán Balog in 2013 when he was Head of the Ministry of Human Resources (Index 2013).

3. "Social Work in Hungary has Been, is Existing and will Be"[8] – Current Perspectives on Social Work Education and Practice

In the spring of 2022 the FIDESZ-led coalition government won a 2/3 majority in the parliamentary elections for the fourth time since 2010 (Verseck 2022)[9]. As Zsuzsa Ferge pointed out in her social policy review, since 1990, inequalities and poverty have grown significantly in Hungary, and human investment in the future – more skilled employment, better health system and schools – has brought more failures than results. Social policy since 2010, the "work-based state", as Viktor Orbán calls the government's model to replace the welfare state, deliberately contradicts the so-called European welfare model (Ferge 2017: 417).

The plight of social services (Török/Mihály 2019) can be seen as not unique, there is a crisis of public services in general. Education and health are struggling with the same problems, but their visibility is perhaps keeping them afloat. Due to the emptying of institutions and of the social work profession as well as the employment of unqualified social workers, standardisation (panel responses to problem types without considering the situation) (Bányai 2008) and administration are increasing. In the case of child protection, it is leading to a strengthening of control and administrative functions (Rácz 2016, Bogács/Szikulai 2018), instead of expanding the range of services. In the field of homelessness care, charitable functions are coming into focus.

Despite the statistical data and the factual disadvantages affecting employees, as well as the eclipse of state care and the rise of neoliberal tendencies, there are several new and forward-looking moments that both shed light on and provide a new narrative for the analysis of the situation and history of Hungarian social work. Currently, there are proportionally fewer studies deal-

---

8 "Volt, van, less" – this was the title of 30 years of Social Work Conference held at ELTE in 2022 (For more information, see: https://tatk.elte.hu/content/jubileumi-konferencia-volt-van-lesz.e.2314 [Access: 14.11.22]).

9 In the run-up to the elections, the left-wing opposition was defamed as the force that would have Hungary hurled into the Russian-Ukrainian war. One of the main tasks of the future government, as declared by the FIDESZ communication, is to maintain peace in Hungary. Several other measures led to the election results: for years, the Hungarian government "has implemented generous social and fiscal policies to keep Fidesz voters on board. Before the parliamentary elections in April, the government handed out tax breaks and financial aid. But this has apparently come to an end. In the past days [in July 2022], the same government hastily withdrew social measures and tax breaks. It seems that drastic austerity measures are likely to follow" (Verseck 2022).

ing with the status of social work as a profession, and there are few journals specifically devoted to social work that have real practical relevance. At the same time, new forums of practice have been created for the exchange of experiences between academic education and practice itself, i.e., with the involvement of graduate social workers in practice.

Hungarian social work is highly fragmented. The complete separation of academia and practice, which is typical of the Hungarian situation (Török/Mihály 2019, Budai/Szöllősi 2020), is not explicitly prevalent here, but its positive tendency is that the membership is dominated by practitioners. Since the Covid pandemic, a number of working groups have been set up by professional social workers in the field and young activists, and were conducted by social work lecturers to deal with the renewal of the code of ethics, the dilemmas of child protection in the country, the representation of the profession's interests and current issues.

In 2020, the Hungarian Association of Social Workers was re-established.[10] The online life due to the pandemic has greatly facilitated the organisation process and was an important restarting point, as online conferences and meetings helped to bridge geographical distances, thus speeding up the process of organising. It was also facilitated by the legal regulation of online life, which put online meetings on an equal footing with face-to-face meetings. It is through this platform and this space that the association can be rebuilt.

The activities of both educators and practitioners, whether in the field of advocacy or of strengthening professional identity, are undoubtedly (often) professional in nature, but it must be stressed that they are voluntary activities based on micro-donations. Many young professionals can draw parallels with the activities of SZETA. A key difference, however, is that the social profession officially exists in Hungary, with an academic background on the university level (Bulyáki/Mihály/Rácz 2021). Nevertheless, with the current neoliberal and crisis signals of governmental deliberate negation of professional values, it is perhaps not too much to describe the situation as growing under the burden.

The most serious dilemmas of social work at present are territorial inequalities, the division of theoretical and practical space and the lack of appreciation and recognition as a profession by the state authorities and politicians.

As far as institutionalised social work is concerned, in present day Hungary there are programmes run by NGOs with a European approach, like Housing First. There are also civil society organisations that work in the field of Roma inclusion, some of them are settlement-based, focusing on education, community development and housing, with an individual approach. There are case-based initiatives mostly adopting a community organisation approach als well as positive attempts on the side of the government, which imply some

10 https://szmme.hu/about/ [Access: 25.08.2022].

professional social work momentum. Unfortunately, they still basically reflect the narrative of the government, which consists of "heartful" segregation, charitable approach and the regular avoidance of social work as a profession. At the same time, there is a growing number of civil charitable initiatives, groups of lay people focusing on providing regular food, material donations (like footwear, glasses, Christmas shoe boxes etc.) to refugees, the homeless or the poor rural population. All these projects are based on funding for the European Union or individual donations.

The other choice to find places for field practice for students of social work is the declining state social care system. Some branches of social work are almost entirely contracted to the churches, others are gradually deprived of resources even though there is a growing need for them.

According to professional practitioners, the crisis of social work in Hungary (Bugarszki 2014) has deepened and is further deepening because the professional discourse has resigned itself rather than resisting measures that would restrict professional assistance and thus burden the domestic poor. Although in our view the problem is more complex (economic crisis, anomalies in higher education, young domestic professionals, etc.), it is undoubtedly a major influencing factor, as can be also seen from the emergence of the civil sector.

While we got used to the fact that there is no ministry of welfare anymore and it is just a secretariat of the ministry of the interior, it is more than symbolic that the name of the secretariat was changed to care policy state secretariat. This denomination for the professionals implies discretionality. And it is easy to draw a parallel to a previous debate in the past in which a modern and popular Catholic bishop, Ottokár Prohászka in 1911 emphasised the merits of heart and humbleness related to social work, while his debate partner, the physician Ernő Deutsch, would suggest to work on the birth of a profession in the sense of Hull House in Chicago (Pik 1998). We cannot be too optimistic, as the power relations and the attitude of the Hungarian government are similar.

In conclusion: essential and positive processes in current social work happen in civil society where there are few or no trained social workers. Trained, skilled and well paid social workers are missing in all those places where they are mostly needed. Positions in social work are named as "family helper", "coordinator" or "case manager" and are being filled with people with other diplomas or even without certificates. The share of trained social work graduates in the social sector is estimated at around 25%. Also the number of applicants for social work positions has been significantly decreasing since 2010.[11] This must be reflected in social work education as well. And this also means the social work students must be trained not only to reflect on their situation but

11 See the tables under https://tamogatoweb.hu/felveteli-2022/ [Access: 14.11.22] According to Tibor Migács, President of the Trade Union of Practitioners in the Social Sector (SZTDSZ), the vast majority of social professionals, around 70-80%, are not university educated but have a secondary education (Hercsel 2022).

also to be prepared and enabled to create their own professional working environment.

4. Epilogue

In October 2022, a new modification of the law was passed by the Hungarian government, according to which the individuals are primarily responsible for their social security. If they are unable to do so through no fault of their own, then it is their relatives' duty to help them out. The next instance is the level of local governments, then the level of charitable organisations and if the individual's social safety cannot be created with help on the above levels, then, and only then, it is the state's obligation, i.e., the state is only the fifth in line.

On 25th of October 2022, the parliamentary opposition drew attention to the absurdities of the draft law – which was called by one of the MPs *Lex megdöglesz* (Lex you will die) – with a 22-hour-long obstruction, where the MPs discussed the present miserable state of Hungarian social policy at length. In spite of the symbolic gesture, the law was passed. Géza Gosztonyi summarised already in 2018 "the dead-end social policy practices" as "There is no law, only mercy". And he added: "Our job is to have justice, not just mercy!" (Gosztonyi 2018: 7).

References

Bányai, Emőke (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai. In: Kapocs 2008/2. https://epa.oszk.hu/02900/02943/00035/pdf/EPA02943_kapocs_2008_2_01.pdf [Access: 26.08.2022].

Bányai, Emőke (2018): Az iskolai szociális munka szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe.In: Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 5(3). https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/6116 [Access: 26.08.2022].

Bugarszki, Zsolt (2014): A magyarországi szociális munka válsága Vitaindító gondolatok. In: Esély 2014/3, pp. 64-73 http://esely.org/kiadvanyok/2014_3/2004-3_3-1_Bugarszki_szocmunka_valsaga.pdf [Access: 26.08.2022].

Bulyáki, Tünde/Mihály, Bulcsú/Rácz, Andrea (2021): Az ELTE szociális munka alapképzés innovatív elemei és útkeresési törekvései. In: Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 8, 1. https://doi.org/10.29376/parbeszed.2021.8/1/7 [Access: 29. 11.2022].

European Commission (EC) (Ed.) (2020): Roma equality, inclusion and participation in the EU. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/com

batting-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en [Access: 26.08.2022].
ELTE TÁTK (Eds.) (2022): 30. éves Jubileumi Konferencia: Volt, Van, Lesz…. https://tatk.elte.hu/content/jubileumi-konferencia-volt-van-lesz.e.2314 [Access: 26.08.2022].
Ferge, Zsuzsa (2017): Magyar társadalom- és szociálpolitika (1990–2015). Budapest: Osiris.
Ferge, Zsuzsa (2021): Hiányzik az emberi méltóság tisztelete. In: Népszava from 16.12.2021. https://nepszava.hu/3141546_ferge-zsuzsa-hianyzik-az-emberi-melto sag-tisztelete [Access: 26.08.22].
Hercsel, Adél (2022): Nagy csalódás a szociális ágazatban dolgozók béremelése. In: Index from 15.01.2022. https://index.hu/belfold/2022/01/15/szocialis-dolgozok-beremeles-husz-szazalek/ [Access: 26.11.22].
Horányi, Annabella/Hoffmann, Gertrúd/Kósáné Ormai, Vera (1991): Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. Budapest: A "Társadalmi beilleszkedési zavarok" c. kutatás Programirodája.
INDEX (2013): Balog a szeretetteli szegregációban bízik. https://index.hu/belfold/2013/04/26/balog_a_szeretetteli_szegregacioban_bizik/ [Access: 14.11.2022].
Kardos, László (2016): SZETA. In: Beszélő 2016/3 (11). http://beszelo.c3.hu/cikkek/szeta, [Access: 26.08.2022].
Király, Kinga Júlia/Bernáth, Gábor/Setét, Jenő (2021): Roma in Hungary: The Challenges of Discrimination. Budapest: Minority Rights Group Europe. https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2021/03/MRG_Rep_RomaHung_EN_Mar21_E.pdf [Access: 01.12.2022].
Kóczé, Angéla (w. y.): Roma Civil Rights Movement in Hungary. https://www.romarchive.eu/en/roma-civil-rights-movement/roma-civil-rights-movement-hungary/ [Access: 01.12.2022].
Máté, Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. In: Párbeszéd: Szociális Munka foly óirat, 2018/5 (3). https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/6115, [Access: 26.08.2022].
Marsovszky, Magdalena (2022): Für die Reinheit des Volkskörpers und eine gesteuerte Evolution. Systemischer Antiziganismus in Ungarn. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Christina/Jansen, Mechtild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): Sprache - Macht – Rassismus. Berlin: Metropol.
Pik, Katalin (1998): Egy századeleji vita margójára. In: Esély 5/1998. http://www.esely.org/kiadvanyok/1998_5/egyszazadeleji_vita.pdf [Access: 14.11.2022].
Rácz, Andrea (2016): Gyermekvédelem mint fragmentált társadalmi intézmény. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
Rácz, Andrea/Bogács, Ernő (2019): Towards an Integrative and Inclusive Child Protection Practice. In: Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research, 2, 44, pp. 143-160. https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/9.-Racz.pdf [Access: 26.08.2022].
Richter, Pál (2015): Dance House under the Socialist Regime in Hungary. In: Studia Musicologica, 56, 4, pp. 407-415. https://akjournals.com/view/journals/6/56/4/article-p407.xml [Access: 26.08.2022].
Ritchie, Donald A. (2014): Doing Oral History. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Török, Zsófia Sára/Mihály, Bulcsú (2019): A szociális munka válsága a lakhatási válság szemszögéből. In: Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 6, 3. https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/4709 [Access: 26.08.2022).

Vaszkó, Iván (2022): Menekülthelyzet: ha nem érint meg, az is ér. In: Forbes – A Magazine from 07.03.2022. https://forbes.hu/a-magazin/forbes-magazin-2022-marcius-menedek-egyesulet-orosz-ukran-menekult/ [Access: 25.08.2022].

Verseck, Keno (2022): Hungary: Is This the Beginning of the End of Orbán's Model? https://www.dw.com/en/hungary-is-this-the-beginning-of-the-end-of-orbans-model/a-62478069 [Access: 11.08.2022].

Klimakrise und globale Ungleichheit – Alte und neue Wissensformen für die Soziale Arbeit

Robel Afeworki Abay, Andrea Frieda Schmelz, Caroline Schmitt und Barbara Schramkowski

1. Einleitung

Die Folgen der Klimakrise und der Zerstörung multipler ökologischer Systeme wie der Verlust von Biodiversität, das Artensterben oder Extremwetterereignisse sind, wie die Sachstandsberichte des UN-Weltklimarates (IPCC) immer wieder verdeutlichen, eine existenzielle Bedrohung. Die Zerstörung von Natur gefährdet unsere physische und psychische Gesundheit und in letzter Konsequenz das menschliche Überleben, wenn unter anderem Trinkwasser und Nahrung knapp werden. Gleichzeitig schwindet die Zeit, um schwerwiegende, irreversible Schäden zu bearbeiten und zu verhindern. Um das im Pariser Klimaabkommen beschlossene 1,5-Grad-Ziel zu erreichen, müssten die globalen Treibhausgasemissionen sehr schnell und deutlich sinken. Hierfür hat bisher keines der Länder, welche für die Emissionen besonders verantwortlich sind, hinreichende Maßnahmen umgesetzt. Auch Deutschland ist weit entfernt, den von der Bundesregierung propagierten 1,5-Grad-Kurs zu erfüllen, und ergriffene Maßnahmen spiegeln die Existenzialität und Dringlichkeit der Situation nicht wider. Sie lassen sich vielmehr bündeln als technische Lösungsansätze sowie Versuche, Emissionen zu kompensieren. Soziale Ungleichheiten als Ursachen und Folgen der globalen Klimakrise werden dabei kaum berücksichtigt. Somit werden auch unsere imperiale Lebensweise (Brandt/Wissen 2017) und ihr Paradigma permanenten Wirtschaftswachstums, verbunden mit der Annahme, soziale und ökologische Ressourcen stünden für ökonomische Profite „unbegrenzt und kostenlos zur Verfügung“ (Weller 2019: 876), nicht in Frage gestellt, obwohl es jene Lebens- und Wirtschaftsweise ist, die in die existenziellen Krisen geführt hat.

In diesem Beitrag[1] lesen wir die Klimakrise und die Zerstörung von Ökosystemen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit und bündeln vor allem erkenntnistheoretische Diskussionsstränge, welche diese Krisen in ihrer Einbettung in soziale Machtverhältnisse reflektieren. So deutet das „Climate Justice Program" der International Federation of Social Workers den sechsten Report des UN-Weltklimarates (IPCC 2021) in einem Statement als erneuten, drastischen Weckruf, um die eskalierende Katastrophe des Klimanotstands zu bremsen und umzukehren. Es prognostiziert verschärften Umweltrassismus, desaströse Auswirkungen auf Ökosysteme und Gemeinschaften sowie menschliche Traumatisierungen infolge von Extremwetterereignissen. In der deutschsprachigen Fachdebatte werden aktuell vermehrt Berührungspunkte der Klimakrise mit der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit herausgearbeitet (u.a. Abels et al. 2022; Pfaff/Schramkowski/Lutz 2022; Schmelz 2022a; Liedholz 2021; Stamm 2021; Böhnisch 2019). Gleichwohl sind diese Themen bisher in kaum einem Handlungsfeld oder Studiengang der Sozialen Arbeit systematisch verankert.

Im Folgenden entfalten wir unter Berücksichtigung vorliegender Arbeiten einen sozialarbeiterischen Zugang zur Klimakrise und zu den Naturzerstörungen mit einem epistemologischen Fokus: In einem *ersten Schritt* erläutern wir kolonial-rassistische Kontinuitäten der Klimakrise, bevor in einem *zweiten Schritt* die Persistenz patriarchaler Geschlechterverhältnisse herausgearbeitet wird. Hierbei zeigt sich, dass Verantwortlichkeiten für die Klimakrise und Einbezogenheiten in dominante Diskurse und Transformationsentscheidungen genauso sozial ungleich verteilt sind wie Betroffenheiten von klimabedingten Folgen. Mit Blick auf das Anthropozän[2] wird im *dritten Schritt* das internationale Konzept von Green Social Work (GSW) eingeführt und mit einer feministisch-dekolonialen Kritik verknüpft, um neue Wissensperspektiven auszuloten, diese mit alten, bisher nur marginal wahrgenommenen Wissensformen zu verbinden und Transformationswissen zu explorieren.

---

1 Dieser Beitrag verzahnt Perspektiven aus den bereits erschienenen Beiträgen von Afeworki Abay (2020), Afeworki Abay/Schmitt (2022), Klus/Schramkowski (2022) und Schmelz (2022b).

2 Der Begriff des Anthropozän wurde von Paul Crutzen geprägt. Er leitet sich aus den Komposita „anthropos" (Mensch) und „kainos" (neu) ab und bezeichnet ein Zeitalter, in welchem die Eingriffe des Menschen auf dem Planeten Erde zur bestimmenden Kraft für radikale Klimaveränderungen wurden (Chakrabarty 2022).

2. Die Kolonialität der Klimakrise: Zur komplexen Verschränkung von kolonialen Kontinuitäten und globalen Ungleichheiten

Die Verzahnung von Klimakrise und post- und neokolonialer Herrschaftsverhältnisse bleibt in politischen und öffentlichen Diskursen des Globalen Nordens zumeist unreflektiert. Erst seit einigen Jahren werden Fragen nach Klimagerechtigkeit mit post- und neokolonialen Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen verknüpft (Chakrabarty 2022; DeBoom 2021; Weerasinghe 2018). Hierbei erweist sich das Konzept der imperialen Lebensweise (Brand/Wissen 2017) als besonders geeignet, um eine machtkritische Diskussion zu den Zusammenhängen von Klimakrise und dem Fortbestehen kolonialer Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse herauszuarbeiten: „Die imperiale Lebensweise ist ein wesentliches Moment in der Reproduktion kapitalistischer Gesellschaften. Sie stellt sich über Diskurse und Weltauffassungen her, wird in Praxen und Institutionen verfestigt, ist Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen in der Zivilgesellschaft und im Staat. Sie basiert auf Ungleichheit, Macht und Herrschaft, mitunter auf Gewalt und bringt diese gleichzeitig hervor“ (ebd.: 45). Hierdurch wird ein gutes Leben für alle verhindert, da sich Akteur*innen im Globalen Norden weiter an den sozioökologischen Ressourcen des Globalen Südens bedienen. Imperialismus fungiert in einer globalisierten Welt als konstitutive Grundlage des globalen Kapitalismus, um ungleiche Machtverhältnisse zwischen dem Globalen Norden und Süden zu invisibilisieren und zu legitimieren.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine eurozentristische Wissensproduktion über die sozialökologische Transformation kritisch zu lesen. In ihrem vielbeachteten Werk „Can the Subaltern Speak?“ unterzieht Spivak (1988) die imperiale Wissensproduktion, welche die Stimmen von Subalternen essenzialisiert und marginalisiert, einer postkolonialen Kritik. Auch mit Blick auf die Frage nach globaler Klimagerechtigkeit kritisieren postkoloniale Theoretiker*innen, dass die Kolonialität der Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnisse und die katastrophalen sozialökologischen, politischen und ökonomischen Implikationen insbesondere für den Globalen Süden nur unzureichend reflektiert und kaum in Maßnahmenpakete gegen die Krise einbezogen werden. Wenngleich in aktuellen Diskursen von „menschengemachter Klimakrise“ die Rede ist, sind nicht alle Menschen gleichermaßen betroffen und auch die Verantwortlichkeiten sind unterschiedlich verteilt: „Die Ursachen des Klimawandels sind auf anthropogene Einflüsse, insbesondere der Industrienationen des Globalen Nordens, zurückzuführen. Währenddessen sind es diese Nationen, die trotz Dürren, Ernteeinbußen, Gletscherschmelze und Waldbränden noch nicht so stark vom Klimawandel betroffen sind wie andere Weltregionen

des globalen Südens“ (Aden/Aden 2021: 184). Exemplarisch schildern Aden und Aden (vgl. ebd.) auf Basis ihrer Feldforschung, wie Nomad*innen aufgrund von klimabedingten Dürreperioden gezwungen würden, ihre Lebensweise aufzugeben. Die Betroffenen lebten seither „als Binnengeflüchtete im ganzen Land verstreut und [sind nun] dauerhaft auf humanitäre Hilfe angewiesen“ (ebd.: 183).

Ungleiche Verantwortlichkeiten und Vulnerabilisierungen werden in den bisher ratifizierten internationalen Klimaabkommen nicht ausreichend berücksichtigt, und ein postkolonial reflektiertes Umsteuern ist in den Industrienationen bisher ausgeblieben (Chakrabarty 2022; DeBoom 2021). In diesem Zusammenhang wies Spivak bereits vor vielen Jahren darauf hin, dass „ein Euro-amerikanisches Kind 183mal so viel konsumiert wie ein Kind aus der Dritten Welt“ (Spivak 2007: 149). So ist anzunehmen, dass die sozialökologischen, politischen und ökonomischen Folgen der Klimakrise dazu beitragen, vor allem die bereits bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheitsstrukturen zwischen dem Globalen Norden und Süden zu verstärken (Weerasinghe 2018). Die Verschärfung bestehender Ungleichheiten ist auf Faktoren wie einen fehlenden oder unzureichenden Zugang von subalternen Gruppen zu sozialen Absicherungssystemen zurückzuführen. Auch das Zusammenspiel von Klimawandel, Kriegen und Konflikten, Armut, Hunger und Migration führt zu immer komplexeren Notlagen (Zetter/Morrissey 2014). Während reiche Industrienationen in der Lage sind, die Folgen durch Anpassungen zu mildern, sind vor allem ärmere Länder und krisenerschütterte Regionen in erhöhtem Maße betroffen. Es sind insbesondere indigene Bevölkerungsgruppen, welche die Hauptlast der Auswirkungen des Klimawandels tragen, während sie sowohl historisch als auch aktuell nicht die Verursacher*innen der Klimakrise sind. Dabei sind in die Debatte nicht ausschließlich unterschiedliche Vulnerabilisierungen einzubeziehen; zugleich gilt es, vorhandene und bisher marginalisierte Wissensressourcen zu studieren, die sich für einen solidarischen Umgang mit dem Planeten einsetzen.

3. Gender Climate Gap: Zur Verstrickung von Geschlechterverhältnissen und Klimakrise

Neben postkolonialen Strukturen ist die imperiale Lebensweise auch mit patriarchalen Machtverhältnissen verstrickt, welche die profitorientierte Beherrschung von Natur und allen Lebewesen legitimieren und menschliche Abhängigkeiten von ökologischen Räumen ignorieren. Dabei sind Frauen* durch strukturelle Geschlechterverhältnisse mehrheitlich anders als Männer* mit den

ökologischen Krisen verwoben.[3] So können folgende Aspekte zur Situation von Frauen* benannt werden, die in ihren Interdependenzen den Gender Climate Gap (Klus/Schramkowski 2022) kennzeichnen:

- Sie sind von den Krisen stärker betroffen als Männer*, unter anderem durch erschwerte Zugänge zu Trinkwasser und Nahrung, insbesondere in ländlichen Regionen im Globalen Süden (Brand/Wissen 2017), auch aufgrund patriarchaler Aufteilung familiärer Care-Arbeit.
- Gleichzeitig tragen Frauen* tendenziell weniger Verantwortung aufgrund umweltbewussterer individueller Handlungen und der geringen Teilhabe an kollektiven Entscheidungen, welche die ökologischen Zerstörungen „gefördert“ haben, auch weil sie infolge der Abwertungen von Care-Arbeit durchschnittlich über weniger ökonomische Ressourcen verfügen (Bauriedl 2012; Böhnisch 2019; Liedholz 2021).
- Oft werden sie als Vorreiter*innen guter ökologischer Praxis beschrieben (Weller 2019), denen nachhaltigere Konsum- und Mobilitätsmuster und ein höheres Klima-/Umweltbewusstsein zugeschrieben wird. Benannt wird auch der hohe Anteil an (jungen) Frauen* in den Klimagerechtigkeitsbewegungen (Hurrelmann/Albrecht 2020). Anzunehmen ist, dass diese ökologischen Care-Arbeiten auch mit vergeschlechtlichtem Wissen, Fähigkeiten und empfundenen Verantwortlichkeiten für den Erhalt des Lebens zusammenhängen. Gleichzeitig birgt diese Perspektive das Risiko naturalisierender Zuschreibungen und damit auch einer „Feminisierung der Umweltverantwortung“ (Bauriedl 2012: 46).
- Doch sind Frauen* in klimapolitischen Verhandlungen und Entscheidungen (Liedholz 2021) unterrepräsentiert, was mit ihrer geringen Repräsentanz in (politischen) Führungspositionen zusammenhängt.
- Dies trägt dazu bei, dass feministische Diskurse, die soziale Ungleichheit als Ursache und Folge der ökologischen Krisen fokussieren und unserer Lebensweise kritisieren, in Entscheidungsprozessen marginalisiert bleiben; ebenso wie das Sprechen über mit den Krisen verbundene Gefühle wie Angst, Wut, Ohnmacht, Trauer (Dohm/Peter/van Bronswijk 2021), was eine Erklärung für die Stagnation von Transformation ist. Dominant bleibt das „rational-männliche“ Narrativ der Beherrschung der Klimakrise durch technische Innovationen zur Aufrechterhaltung des Status quo von Wirtschaftswachstum.

Die Strukturmerkmale des Gender Climate Gap betrachtend, werden Parallelen mit dem Gender Care Gap deutlich, der darauf verweist, dass gesellschaftlich notwendige Care-Arbeit im privaten (unbezahlten) und professionellen (schlecht vergüteten) Bereich überwiegend von Frauen* verantwortet wird (Scheele 2019): So sind sie für die ökologischen und sozialen Krisen tendenziell weniger verantwortlich und gleichzeitig stärker von den Herausforderungen betroffen. Zudem leisten sie größere Beiträge zu ihrer Bewältigung, sind

3 Queere* und intersektionale Perspektiven können aus Gründen des Umfangs nicht ausgeführt werden. Durch das Gendersternchen soll die Vielfalt der Formen, in denen Männlichkeit und Weiblichkeit gelebt wird, zumindest angedeutet werden.

aber in politisch relevanten Entscheidungsgremien unterrepräsentiert, die weiter von „männlichen“ Perspektiven und hiermit verbundenen Politiken dominiert werden.

Zugleich werden Bezüge sozialer und ökologischer Care-Arbeit evident, da beide auf die dem Leben inhärenten zwischenmenschlichen Abhängigkeiten und Verletzlichkeiten antworten. Dieses erweiterte Verständnis von Care umfasst die Sorge von Menschen für sich, andere Menschen und den Erhalt von Natur und allen lebenden Wesen und damit die „Bejahung der Verbundenheit zwischen den Menschen, mit sich selbst und der Natur“ (Aulenbacher 2020: 128). Ein solches Verständnis steht im Kontrast zum neoliberalen (männlich gedachten) Ideal „des homo oeconomicus […], das den Menschen als autonomen Nutzenmaximierer ausweist“ (Gottschlich/Katz 2016: 14), für den Beziehungen zu Menschen und zur Natur bedeutungslos scheinen. So haben große Gruppen von (vor allem männlichen) Menschen Care-Arbeit für Natur, Mitmenschen und sich selbst ausgelagert und leben und wirtschaften ohne (ausreichende) Beachtung der Grenzen persönlicher, sozialer und ökologischer Ressourcen. Ihr Handeln ist geprägt vom benannten Menschenbild, das durch „Wachstums- und Leistungsorientierung charakterisiert ist“ und „Abhängigkeiten von sorgenden Tätigkeiten, aber auch von einer natürlichen Umwelt […] unsichtbar [macht]“ (Scholz/Heilmann 2019: o.S.). Erkennbar werden hier auch Parallelen zur Idee der Be*herr*schung der eigenen Biographie für materiellen Erfolg, Besitz, Macht und zur Vorstellung von Naturbe*herr*schung und des durch technische Innovationen be*herr*schbaren Klimawandels.

Essenziell für die Abmilderung der benannten Gender Gaps und somit der sozialökologischen Krisen ist die Transformation dominanter Männlichkeitsnarrative. Anregungen finden sich im Diskurs zu „Caring Masculinities“ (Gärtner/Scambor 2020), der den Fokus auf Autonomie, Macht und Erwerbsarbeit hinterfragt. Dabei geht es um feministische Männlichkeiten, die sich an Werten wie Achtsamkeit und gegenseitiger Fürsorglichkeit orientieren, Gewalt und Dominanz in den Geschlechterverhältnissen ablehnen und die Übernahme von (Mit-)Verantwortung für Care-Arbeit in Familien, Haushalt und Care-Berufen fokussieren. Dies impliziert, dem sozialökologischen Care-Verständnis folgend, ebenso die Verantwortungsübernahme für den Schutz und die Regeneration von Natur und nichtmenschlichen Lebewesen, verstanden als ein Sorgen für gute Lebensbedingungen für junge Menschen und nachkommende Generationen.

4. Green Social Work: Eine feministisch-dekoloniale Kritik

Ein Konzept, das die Reflexion und Bearbeitung kolonialer und geschlechterbasierter Kontinuitäten potenziell miteinander verbinden kann, ist Green Social Work (GSW). In Anlehnung an Dominelli (2019) ist GSW ein bedeutsames Konzept angesichts sozialökologischer Vielfachkrisen, welche Ungleichheitsverhältnisse von „race“, „class“ und „gender“ verschärfen. Das Konzept wird ausgehend von menschengemachten, naturbedingten und sozialen Katastrophen als transdisziplinärer, ganzheitlicher Ansatz konzeptualisiert. GSW beansprucht, gleichermaßen für das Wohlbefinden von Mensch und Umwelt Sorge zu tragen (vgl. ebd.: 233). Coates/Gray (vgl. 2019: 176) kritisieren, dass sich GSW weitgehend auf ein konventionelles, auf den Nutzen für den Menschen fokussiertes Umweltbewusstsein beziehe. Faktisch sei deshalb Environmental Social Work der State of the Art in der Sozialen Arbeit. Ein „ecocentric turn“ in der Sozialen Arbeit sei ihrer Analyse zufolge bis heute uneingelöst geblieben (vgl. ebd.: 171), obwohl unterschiedliche Ansätze der umweltbezogenen Sozialen Arbeit ökozentrische Perspektiven für sich reklamierten.

Für eine „NEW Green Social Work“ (Noble 2021: 103) wird postkolonial-feministisches, post-anthropozentrisches Denken und ein kritischer Anthropozän-Feminismus als erweiterte Wissensbasis einer ökologischen, speziesübergreifenden Gerechtigkeit vorgeschlagen (Giuliani 2021). Die Biologin und Wissenschaftshistorikerin Haraway akzentuiert eine feministisch-dekoloniale Kritik des Anthropozän, des Zeitalters des Menschen, und entwickelt daraus die Wortneuschöpfung des Chthuluzän. Sie leitet diesen Alternativvorschlag zum Katastrophennarrativ des Anthropozän aus dem Griechischen („khthon“ und „kainos“) her und meint damit „einen Zeitort des Lernens, um die Idee eines responsablen („response-able“) gemeinsamen Lebens und Sterbens auf einer beschädigten Erde nicht aufzugeben (Haraway 2018: 10). Das Anthropozän-Konzept lehnt sie darüber hinaus wegen des „generisch maskulinen Universalismus“ (ebd.: 70) und eines Sprachgebrauchs ab, welcher von Intellektuellen im Globalen Norden verwendet werde. Die Vorstellungswelten von Indigenen und Menschen in anderen Weltregionen würden ausgegrenzt, denn sie benutzten andere Bezeichnungen für „Klima“, „Wetter“ oder „Land“ und kennten andere Kosmologien (vgl. ebd.: 73).

Das Chthuluzän hingegen beschreibt ein Miteinander auf der Erde, welches artenübergreifende Formen und Praktiken des Wissens, Lernens und Lebens umfasst. Der Mensch wird als eine Lebensform unter anderen verstanden und verwoben in Symbiosen und Abhängigkeiten gedacht, ohne die kein (Über-)Leben möglich ist. Jenseits anthropozentrischer Positionierung wird

der Mensch in wechselseitiger Abhängigkeit und verteilter Handlungsmacht (Agency) konzipiert. Für die „grüne“ Soziale Arbeit ist diese artenübergreifende Ethik im Denken Haraways Inspirationsquelle und Herausforderung zugleich. In der Ethik des Antwortens bedeutet ein „Sich-Verwandt-Machen“ (Haraway 2018), die zur Lebenserhaltung notwendigen Abhängigkeitsbeziehungen anzuerkennen und für diese Sorge zu tragen. Mit dem Plädoyer für das „Unruhig-Bleiben“ schlägt Haraway vor, dass wir nicht viel Energie aufwenden sollten, um Utopien für die Zukunft zu formulieren, sondern in unserem Handeln gegenwartsbezogen bleiben und speziesübergreifende Sorgebeziehungen leben. Auf diese Weise können wir direkt zur Verbesserung von Situationen beitragen sowie andere Wesen und uns selbst unterstützen, innerhalb der ökologischen Grenzen zu leben. Lernpotenziale für eine Green Social Work auf einem beschädigten Planeten können dann wirksam werden, wenn das Denken Haraways als unabgeschlossenes „Werkzeug“ kritisch – und nicht romantisierend – Eingang in Theoriebildung und Curricula „grüner“ Sozialer Arbeit findet.

Die anwachsende Forschung zu GSW kann die Theoriebildung beispielsweise darin beflügeln, die Grenzen zwischen Natur- und Sozialwissenschaften aufzuheben (Ife 2020) und damit bezugswissenschaftliche Perspektiven zu erweitern. Der Einbezug von indigenem Wissen verhilft – bei aller Vorsicht einer kulturellen Aneignung – zu der Erkenntnis, dass seit Jahrtausenden verschiedene Konzepte und Praktiken ökologischer, speziesübergreifender Gerechtigkeit gegeben sind (Noble 2021). Für Indigene und indigene Kulturen leben Menschen in Abhängigkeit mit anderen lebenden und nichtlebenden Wesen, einschließlich von Netzwerken aus Verpflichtungen und einem Verstehen nichtmenschlicher Wesen (Ife 2020). In dieser Hinsicht regt Haraway zu einem neuen, erweiterten Verständnis von artenübergreifender Gerechtigkeit und Menschenrechten an, das wechselseitige Sorgebeziehungen einschließt und somit soziale und ökologische Care-Arbeit zusammendenkt. Eine zukunftsgerechte sozialökologische Soziale Arbeit berücksichtigt in diesem Sinne sowohl Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Menschen als auch die Ungleichbehandlung der nichtmenschlichen Welt. Sie sorgt sich gleichsam um planetarische Bedürfnisse im Zusammenwirken von Klima und Mensch (Chakrabarty 2022).

5. Ausblick

Der Beitrag hat die Verwobenheit der Klimakrise und der ökologischen Zerstörungen mit vielfachen Ungleichheitslinien und einem Fokus auf kolonialen und geschlechterbasierten Kontinuitäten herausgestellt. Die ökologischen Krisen müssen – so unser Plädoyer – immer auch intersektional gelesen werden.

Aus epistemologischer Perspektive ist ebenfalls zu betonen, dass die Debattierung über die Klimakrise nach einer Berücksichtigung von machtkritischen sozialarbeiterischen Wissensbeständen verlangt, welche sich grundlegend mit der imperialen Lebensweise und Verantwortlichkeiten sowie unterschiedlichen Formen von Vulnerabilisierung wie auch Interventionsmöglichkeiten auseinandersetzen. Soziale Arbeit ist als bezahlte Care-Arbeit ähnlich wie ihre Zielgruppen von diskriminierenden Abwertungen in patriarchal-kapitalistischen Verhältnissen betroffen und muss deswegen die Wichtigkeit von sozial-ökologischer Care-Arbeit als Basis für die Realisierung von Menschenrechten und ökosozialer Gerechtigkeit erkennen sowie hierfür einstehen. Konkret geht es um die Etablierung ökologischer Nachhaltigkeitsthemen und damit verknüpfter rassismuskritischer, antikolonialer und feministischer Perspektiven im Studium, in sozialen Einrichtungen und der sozialpädagogischen Bildungsarbeit. Ebenfalls bedeutsam ist die Berücksichtigung marginalisierter gesellschaftlicher Positionen und Perspektiven – etwa die Stärkung von Mädchen*, Frauen*, queeren Menschen und BIPoC in ihrer Sprachfähigkeit und Handlungsmacht sowie die Unterstützung von Jungen* und Männern* bei der Entwicklung alternativer, fürsorgender Männlichkeitsformen.

Wissen zu einem ressourcenschonenden Leben mit und auf der Welt, das Soziale Arbeit in den Fokus nehmen muss, findet sich unter anderem in indigenen Lebenszusammenhängen (Mayaka/Truell 2021). Der Einbezug dieses Wissens bricht die in der Moderne gewachsene Dichotomie von Mensch und Natur in Ländern des Globalen Nordens auf. Hier gilt es, indigenes Wissen sich nicht in einer Art und Weise anzueignen, die den Ursprungskontext unsichtbar macht. Seine Stärkung muss eine machtkritische Analyse zur Privilegierung von Wissensbeständen aus dem Globalen Norden genauso umfassen wie eine (selbst-)kritische Reflexion zur Gefahr einer unreflektierten „Aneignung“. Hier knüpft die dargestellte Denkfigur des Chthuluzän an, die darauf verweist, dass der im westlichen Denken vorherrschende Anthropozentrismus in einer Sackgasse steckt, weil der Mensch nur in vielfältigen Sorgebeziehungen auch mit nichtmenschlichen Anderen überlebensfähig ist. Sie basiert auf der Wahrnehmung, dass Menschen, nichtmenschliche Lebewesen und die Natur in komplexer Weise aufeinander angewiesen sind, und rückt neben sozialen auch ökologische Care-Tätigkeiten in das Zentrum und damit die Norm der Lebensdienlichkeit von Produktions- und Reproduktionsarbeit.

An dieser Stelle verbindet sich die Kritik einer zu einseitig naturwissenschaftlich-technologischen Reflexion der Klimakrise mit konvivialen und solidarischen Debatten, welche kapitalistische, neokoloniale, sexistische sowie imperiale Lebensweisen grundlegend hinterfragen. Der Gedanke von Konvivialität verweist auf ein Zusammenleben in Geselligkeit, berücksichtigt, dass die Ressourcen der Erde endlich sind, und fokussiert das Streben nach ökosozialer Gerechtigkeit und Solidarität zwischen Menschen, mit dem Planeten, zukünftigen Generationen, Tieren und der Natur (Die konvivialistische Inter-

nationale 2020; Schmitt 2022). Konviviale Perspektiven könnten bei der Generierung von (akademischem) Wissen von sozialen Bewegungen lernen und deren vielfältigen Forderungen nach Klimagerechtigkeit, Feminismus und Rassismuskritik mit indigenen Wissensformen zusammenbringen. Wichtig ist dabei, nicht bei einer Kritik an Ausschließungs- und Marginalisierungsverhältnissen stehenzubleiben, sondern nach vorn gerichtete Visionen und solidarische Praxen für ein gelingendes Zusammenleben in Kontexten Sozialer Arbeit kollaborativ zu entwickeln.

Literatur

Abels, Ingar/Liedholz, Yannick/Schaffert, Astrid/Schramkowski, Barbara (2022): Nachhaltigkeit: die Zeit wird knapp. In: Sozialwirtschaft aktuell. Infodienste für das Management in der Sozialwirtschaft der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege 10, S. 1–3.

Aden, Samia/Aden, Samira (2021): Klimawandel und Fluchtmigration. (Im)Mobilitäten ehemaliger Nomad*innen in (in)formellen Lagern Somalias. In: Devlin, Julia/Evers, Tanja/Goebel, Simon (Hrsg.): Praktiken der (Im-)Mobilisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen. Bielefeld: transcript, S. 183–200.

Afeworki Abay, Robel (2020): Can the African Subaltern Speak? Kontinuität kolonialer Macht- und Herrschaftsstrukturen. In: Soziologiemagazin, https://soziologieblog.hypotheses.org/13547 [21.07.2022].

Afeworki Abay, Robel/Schmitt, Caroline (2022): Die Kolonialität der Klimakrise. Postkoloniale Kritik und konviviale Perspektiven. In: Pfaff, Tino/Schramkowski, Barabara/Lutz, Roland (Hrsg.): Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit: Spannungsfelder für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 206–215.

Aulenbacher, Brigitte (2020): Auf neuer Stufe vergesellschaftet: Care und soziale Reproduktion im Gegenwartskapitalismus. In: Becker, Karina/Binner, Cristina/Décieux, Fabienne (Hrsg.): Gespannte Arbeits- und Geschlechterverhältnisse im Marktkapitalismus. Wiesbaden: Springer, S. 125–147.

Bauriedl, Sybille (2012): Geschlechterverhältnisse und Klimawandel: Ein Systematisierungsvorschlag vielfältiger Wechselwirkungen. In: Çağlar, Gülay/Castro Varela, María do Mar/Schwenken, Helen (Hrsg.): Geschlecht – Macht – Klima. Feministische Perspektiven auf Klima, gesellschaftliche Naturverhältnisse und Gerechtigkeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 41–60.

Böhnisch, Lothar (2019): Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom.

Chakrabarty, Dipesh (2022): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp.

Coates, John/Gray, Mel (2019): How green is social work? Towards an ecocentric turn in social work. In: Payne, Malcolm/Reith-Hall, Emma (Hrsg.): The Routledge Handbook of Social Work and Social Theory. London/New York: Routledge, S. 171–180.

DeBoom, Meredith J. (2021): Climate necropolitics: Ecological civilization and the distributive geographies of extractive violence in the Anthropocene. In: Annals of the American Association of Geographers 111:3, S. 900–912.

Die konvivialistische Internationale (2020): Das zweite konvivialistische Manifest. Bielefeld: transcript.

Dohm, Lea/Peter, Felix/van Bronswijk, Katharina (Hrsg.) (2021): Climate Action – Psychologie der Klimakrise. Handlungshemmnisse und Handlungsmöglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Dominelli, Lena (2019): Green social work, political ecology and environmental justice. In: Webb, Stephen A. (Hrsg.): The Routledge handbook of critical social work. London/New York: Routledge, S. 233–243.

Gärtner, Marc/Scambor, Elli (2020): Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45, S. 22–27.

Giuliani, Gaia (2021): Monsters, catastrophes and the Anthropocene: A postcolonial critique. London: Routledge.

Gottschlich, Daniela/Katz, Christine (2016): Sozial-ökologische Transformation braucht Kritik an den gesellschaftlichen Naturverhältnissen. Zur notwendigen Verankerung von Nachhaltigkeitsforschung in feministischer Theorie und Praxis. In: Soziologie und Nachhaltigkeit – Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung 3:16, S. 3–18.

Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt: Campus.

Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2020): Fridays for Future als Sinnbild ihrer Generation. In: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): Fridays For Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld: transcript, S. 227–236.

Ife, Jim (2020): Donna Haraway. Cyborgs, making kin and the Chthulucene in a posthuman world. In: Morley, Christine (Hrsg.): Routledge handbook of critical pedagogies for social work. London/New York: Routledge, S. 285–295.

Klus, Sebastian/Schramkowski, Barbara (2022): ‚Gender Climate Gap'. Zur Notwendigkeit des Zusammendenkens von Klima- und Geschlechtergerechtigkeit. In: Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Roland (Hrsg.): Klimakrise, Sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 229–241.

Liedholz, Yannick (2021): Berührungspunkte von Sozialer Arbeit und Klimawandel. Perspektiven und Handlungsräume. Opladen: Barbara Budrich.

Mayaka, Bernard/Truell, Rory (2021): Ubuntu and its potential impact on the international social work profession. In: International Social Work 5, S. 649–662.

Noble, Carolyn (2021): Ecofeminism to feminist materialism: Implications for Anthropocene feminist social work. In: Bozalek, Vivienne/Pease, Bob (Hrsg.) (2021): Post-anthropocentric Social Work. London/New York: Routledge, S. 95–107.

Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Ronald (Hrsg.) (2022): Klimakrise, Sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Scheele, Alexandra (2019): Arbeit und Geschlecht: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Care. In: Kortendiek, Beate et al. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 753–762.
Schmelz, Andrea (2022a): Greening Social Work im Anthropozän. In: Pfaff, Tino/ Schramkowski, Barbara/Lutz, Roland (Hrsg): Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–36.
Schmelz, Andrea (2022b): Green Social Work auf einem beschädigten Planeten. Klimadesaster, globale Krisen und das (Post-)Anthropozän. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4, S. 453–471.
Schmitt, Caroline (2022): Solidarity. A key concept for social work. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 4, S. 45–61.
Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): Männlichkeit – ein Thema der Degrowth-Bewegung? http://www.postwachstum.de/maennlichkeit-ein-thema-der-degrowth-bewegung-20190226 [27.07.2021].
Spivak, Gayatri C. (1988): Can the Subaltern Speak? Wien/Berlin: Turia & Kant.
Spivak, Gayatri C. (2007): „Feminism and human rights“. In: Shaikh, Nermeen (Hrsg.): The present as history: Critical perspectives on global power. New York: Columbia University Press, S. 172–201.
Stamm, Ingo (2021): Ökologische-kritische Soziale Arbeit. Geschichte, aktuelle Positionen und Handlungsfelder. Opladen: Barbara Budrich.
Weerasinghe, Sanjula (2018): In harm's way: International protection in the context of nexus dynamics between conflict or violence and disaster or climate change. In: Legal and Protection Policy Research Series of UNHCR, www.unhcr.org/5c1ba88d4.pdf [19.07.2021].
Weller, Ines (2019): Gender & Environment: Geschlechterforschung im Kontext Ökologie, Umwelt, Nachhaltigkeit. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 873–880.
Zetter, Roger/Morrissey, James (2014): The environment-mobility nexus: Reconceptualizing the links between environmental stress, (im)mobility, and power. In: Fiddian-Qasmiyeh, Elena/Loescher, Gil/Long, Katy/Sigona, Nando (Hrsg.): The Oxford handbook of refugee and forced migration studies. Oxford: Oxford University Press, S. 342–354.

Wissenschaft gestalten – Wissen erarbeiten. (Zukunfts-)Perspektiven für die nonprofessoralen Wissenschaftler*innen und die Praxis der Sozialen Arbeit

Nils Klevermann, Tilman Kallenbach, Nora Sellner, Fabian Fritz und Lisa Janotta

1. Wissen erarbeiten in einer sich verändernden Wissenschaftslandschaft

Radikale Veränderungen der Wissenschaft betreffen auch die Soziale Arbeit als Disziplin. Der „akademische Kapitalismus" (Münch 2011: 9) mit Drittmittelabhängigkeit, Exzellenzinitiativen und Verwertungslogik trifft besonders die wissenschaftlich Tätigen vor und neben der Professur. Diese Gruppe[1] ist in Forschung, Lehre und Qualifikation stark in die Wissensproduktion von Disziplin und Profession involviert, hat diverse institutionelle Anschlüsse an die Orte dieser Wissensproduktion und bearbeitet deren Kontexte vermehrt auch wissenschaftspolitisch. Das zeigt sich aktuell auch dahingehend, dass die prekären Arbeitsbedingungen, unter denen sie Wissenschaft betreibt, durch die disziplinenübergreifende Bewegung „#IchBinHanna"/„#IchBinReyhan" benannt und aufgedeckt werden. Mögliche wissenschaftspolitische Veränderungen werden öffentlich diskutiert (z.B. Bahr et al. 2022) – auch in der Sozialen Arbeit (z.B. Sellner et al. 2021).

Wir möchten der Frage nachgehen, unter welchen (Rahmen-)Bedingungen die nonprofessoralen Wissenschaftler*innen Wissen für die Disziplin und Praxis Sozialer Arbeit produzieren und sich (vielfach) dadurch gleichzeitig für

---

1 Wir sprechen von nonprofessoralen Wissenschaftler*innen Sozialer Arbeit, wenn alle Arbeits-, Lebens- und Qualifikationsbedingungen neben und vor der Lebenszeitprofessur bezeichnet werden sollen (beispielsweise wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Lehrbeauftragte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder Mitarbeiter*innen im Wissenschaftsmanagement). Von Mittelbau sprechen wir, wenn diese Gruppe über Stellen in den Hochschulen verankert sind. Hingegen sprechen wir von sogenannten Nachwuchswissenschaftler*innen, wenn explizit die (Qualifikations-)Bedingungen von Promovierenden und Habilitierenden in den Fokus gerückt werden.

diese qualifizieren. Mit einer Perspektiverweiterung wollen wir dabei nicht nur auf die Bedingungen an Universitäten blicken, sondern auch auf die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs). Dies hat drei Gründe: Erstens wird Soziale Arbeit vielerorts an HAWs gelehrt und beforscht. Zweitens werden die spezifischen Rahmenbedingungen der Lehre, Forschung und Qualifikation von nonprofessoralen Wissenschaftler*innen an HAWs bislang kaum thematisiert. Und drittens bildet die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) einen der disziplin- und gesellschaftspolitischen Orte, an dem die Entwicklungen an HAWs begleitet und vorangetrieben werden.

Um der Frage nach den statusspezifischen Bedingungen der Wissensproduktion nachzugehen, werden wir zunächst eine Positionsbestimmung im wissenschaftlichen Feld vornehmen und die Statusgruppe der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen in ihrer Heterogenität in den Blick nehmen (2.). Anschließend systematisieren wir die Bedingungen der Wissensproduktion in den unterschiedlichen Organisationsformen und formulieren Handlungsanforderungen (3.). Auch Räume der Praxisfelder betrachten wir hinsichtlich der Bedingungen von Wissensproduktion (4.). In einem abschließenden Fazit (5.) werden wir erörtern, welche (Zukunfts-)Perspektiven für nonprofessorale Wissenschaftler*innen notwendig sind, um die Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit mitzugestalten.

2. Nonprofessorale Wissenschaftler*innen in der Sozialen Arbeit – Eine Positionsbestimmung

Wissenschaft wird durch Wissenschaftler*innen gestaltet, die in unterschiedlichen Positionen in der (auch außer-)hochschulischen Hierarchie ihrer Arbeit nachgehen; man spricht hierbei von „Statusgruppen“. Während die Positionierungen der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen disziplinenübergreifend durch Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind, lassen sich auch disziplinäre Besonderheiten in der Sozialen Arbeit ausmachen.

2.1 Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf prekäre Positionierungen

Seit einigen Jahren intensiviert sich in den Erziehungswissenschaften die Diskussion um die Lebens-, Arbeits- und Qualifikationsbedingungen von Nachwuchswissenschaftler*innen. Diese Perspektive ist auch für die Soziale Arbeit

bereichernd, da sie den Blick nicht ausschließlich auf arbeitsrechtliche Themen lenkt. Bünger et al. (2016: 9) machen beispielsweise darauf aufmerksam, „dass den zur Disposition stehenden Bedingungen von Lehre, Forschung und Qualifikation […] pädagogische Fragestellungen eigen sind“. In diesem Sinne muss die Hochschule nicht nur als Ort der Erwerbsarbeit, sondern auch der Bildung und Qualifikation sowie der Forschung in den Blick genommen werden. Das Wissen, das Nachwuchswissenschaftler*innen im Rahmen ihrer Arbeit produzieren, wird zur notwendigen Bedingung, um sich zu qualifizieren und im System „mitspielfähig“ zu bleiben.

Was heißt es aber, die Arbeits- und Qualifizierungsbedingungen von Nachwuchswissenschaftler*innen auch als „pädagogisch konnotierte Verhältnisse“ (ebd.: 14) in unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen? Die prekäre Position(ierung) der Qualifikand*innen im Feld verschränkt sich – folgt man Bünger et al. (ebd.: 16) – dabei mit ihrer Pädagogisierung. Die „Logik des Werdens“ (Jergus 2021: 13) in dieser Qualifikationsphase und die sie kennzeichnende Subjektivierungsfigur eines „noch nicht“ (Bünger et al. 2016: 14) wird dabei unter anderem über Begriffe wie beispielsweise Qualifizierung, Nachwuchs oder Betreuungsvereinbarung versinnbildlicht. Diese verweisen darauf, dass die Gruppe der Nachwuchswissenschaftler*innen noch nachweisen muss, ob sie in der Lage ist, wissenschaftlich anerkanntes Wissen zu produzieren. Die Produktion von Wissen wird damit zu einer Frage der Positionierung im Feld. Erst, wenn dieses Wissen und die Formen seiner Erarbeitung durch die Disziplin anerkannt werden, werden auch die Subjekte als Wissenschaftler*innen anerkannt.

Vor diesem Hintergrund und den zumeist individualisierten Geschichten des Erfolgs und Scheiterns im Kampf von Nachwuchswissenschaftler*innen um Anerkennung und Zugehörigkeit zum wissenschaftlichen Feld, plädiert Jergus dafür, „die Sozialität des Denkens, Schreibens und Sprechens in den Vordergrund zu stellen, die eine universitäre communitas konstruieren“ (2021: 14). Diese Perspektive fordert eine Politisierung der Bedingungen, unter denen die Qualifikation an den verschiedenen Orten stattfindet, anstatt strukturelle Probleme zu individualisieren und damit in den Bereich des Privaten zu verbannen. Überdies ermöglicht die veränderte Perspektivierung, danach zu fragen, welche (institutionellen) Bedingungen für die Produktion wissenschaftlichen Wissens durch die nonprofessoralen Wissenschaftler*innen „benötigt“ werden. Zudem bietet sie Anlass zu einer Reflexion der Zugehörigkeitsordnungen für eine Positionierung innerhalb der angestrebten Disziplin. Nachwuchswissenschaftler*innen werden somit – in Anlehnung an Kessl und Maurer (2010) – zu „Grenzbearbeiter*innen“, die die Anerkennungsordnungen und Zugangsbedingungen (auch zwischen den Hochschultypen) erkennen und bearbeiten müssen.

In der Frage nach den organisationalen Bedingungen einer solchen Qualifikation für die Arbeit in der Wissenschaft stehen bisher die Universitäten und

außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Fokus. Die Herausforderung für Fachhochschulen (FHs) und HAWs besteht hingegen nicht nur darin, innerorganisationale Entscheidungen zu Qualifikationsbedingungen treffen zu müssen, sondern auch, sich als Institution selbst, nämlich als Orte der Qualifikation, behaupten und legitimieren zu müssen. Bedeutsam ist dabei auch, dass sich beide Hochschultypen – Universität und HAW – in ihrer Organisationsform erheblich unterscheiden (u.a. im Hinblick auf das Lehrdeputat, die Größe und Rolle des Mittelbaus und die spezifische Forschung(sorientierung)). Das hat zur Folge, dass sich auch die Anforderungen und somit auch die Bedingungen von Nachwuchswissenschaftler*innen, Wissen zu generieren und sich zu qualifizieren, unterscheiden. Ein Diskurs darüber, worin die jeweiligen Besonderheiten der Organisationsformen in Bezug auf die Qualifikation(sbedingungen) bestehen und wie sie sich als spezifische Orte mit konkreten Vor- und Nachteilen bewähren, steht jedoch noch am Anfang. So wird beispielsweise in Hessen die Debatte mit Blick auf die Evaluation der Promotionszentren an HAWs (Wiarda 2022) geführt – strukturelle und wissenschaftstheoretische Fragen nehmen darin aber bisher nur eine Randposition ein. Für die Nachwuchswissenschaftler*innen, die sich an HAWs promovieren lassen wollen, führt dies zu einer mehrfachen Prekarisierung ihrer Position.

Wie die Bedingungen der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen innerhalb von Fachgesellschaften problematisiert werden können, zeigt das Netzwerk junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE; JuWiSozA). Henn und Schulze (2014) verweisen darauf, dass sich die als „Nachwuchs“ markierte und positionierte Gruppe durch spezifische, statusbedingte Interessen auszeichnet. Die Bildung des Netzwerks und die institutionelle Verankerung wollen dazu beitragen, dass der „Nachwuchs“ eine „‚eigene‘ politische Stimme“ (2014: 86) ausbildet und innerhalb der DGfE artikuliert. Sie betonen, dass die Produktion von (wissenschaftlichem) Wissen statusunabhängig sei; gleichwohl erfolgt die Produktion unter statusspezifischen Bedingungen, was die Bildung eben jener Netzwerke erforderlich macht. Da das Netzwerk JuWiSzoA in der DGfE einen universitären Fokus hat und sich die Bedingungen zwischen den Hochschultypen unterscheiden, scheint es uns notwendig, auch die Produktion von Wissen innerhalb von HAWs zu thematisieren und die Bedingungen zu politisieren.

2.2 Zur Heterogenität der Statusgruppe in der DGSA

Unter welchen Bedingungen arbeiten nonprofessorale Wissenschaftler*innen an HAWs? Um diese Gruppe greifbar und die Bedingungen der Wissensproduktion bearbeitbar zu machen, wird nun die Beobachtung diskutiert, dass es sich bei nonprofessoralen Wissenschaftler*innen Sozialer Arbeit um eine aus-

gesprochen diverse Gruppe handelt – nicht zuletzt in den Reihen der Fachgesellschaften.[2]

Eine Analyse der Vorkonferenz zur DGSA-Jahrestagung 2022 – jenen Orts, der einen Raum des Austausches explizit für Nachwuchswissenschaftler*innen bieten soll – eröffnet einen ersten Einblick: Die Beteiligten hatten in diesem Rahmen 21 wissenschaftliche Poster zu ihren Forschungsprojekten vorgestellt; 13 der einreichenden Personen waren als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen beschäftigt, 10 an staatlichen HAWs, 2 an privaten Hochschulen und 1 an einer Universität. 7 Poster wurden von Kolleg*innen eingereicht, die ihren Lebensunterhalt außerhalb der Wissenschaft bestritten; 2 fi-nanzierten sich durch Stipendien.

Wird ein Blick in die Selbstorganisation des Fachs, also in die Sektionen und Fachgruppen der DGSA, geworfen, so zeigt sich hier ein noch vielfältigerer Mittelbau in der Funktion der (Ko-)Sprecher*innen (DGSA 2022). Drei von sechs Sektionen werden von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen aus Universitäten und (Schweizer) FHs mitvertreten. In den Fachgruppen ist das Bild noch diverser. Elf Wissenschaftler*innen jenseits der Professur nehmen (Ko-)Sprecher*innenaufgaben wahr. Neben Angestellten in der Erziehungswissenschaft verschiedener Universitäten finden sich drei Kolleg*innen, die an HAWs als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen arbeiten. Aber auch Kollegiat*innen, Angestellte in Gleichstellungsbüros oder wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in privatwirtschaftlichen Forschungsinstituten sind für die DGSA aktiv.

Dies zeigt, wie unterschiedlich nonprofessorale Wissenschaftlicher*innen in Forschung und Lehre an HAWs eingebunden sind. Sie sind in allen Hochschulformen beschäftigt, und es kann konstatiert werden, dass der „Mittelbau“ de facto kein rein universitäres Phänomen mehr ist.

2.3 Aktuelle Entwicklungen an HAWs

Die beschriebenen Beobachtungen weisen auf eine zunehmende Verortung von nonprofessoralen Wissenschaftler*innen[3] an HAWs hin. Dies ist nicht zuletzt ein Effekt einer erfolgreichen Etablierung der Wissenschaft Sozialer Ar-

2 Da bei weitem nicht alle Wissenschaftler*innen, die in irgendeiner Weise aktiv sind, systematisch befragt werden können, blicken wir an dieser Stelle auf diejenigen, die sich in der Fachgesellschaft organisieren und engagieren.

3 Leider fehlen absolute Zahlen dazu, wie viele Wissenschaftler*innen der Sozialen Arbeit an Universitäten bzw. HAWs promovieren. Der „BuWiN“ von 2021 analysiert dies nur für andere Disziplinen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: 197).

beit an diesem Hochschultyp (vgl. Sommer/Thiessen 2018: 438ff.). HAWs kann also in der Produktion von Wissen und in der Qualifikation eine zunehmende Bedeutung zugesprochen werden – strukturelle Fragen bleiben bisher aber offen. So kommentiert der aktuelle „Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021“ die Karriere- und Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft zum Gegenstand wie folgt: „Im Gegensatz zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten steht bei Fachhochschulen vor allem die Schwierigkeit im Vordergrund, Professuren adäquat zu besetzen“ (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: 54).

Trotzdem sind im gleichen Bericht deutliche Steigerungsraten in der Anzahl der hauptberuflich tätigen Kolleg*innen im wissenschaftlichen und künstlerischen Personal dargelegt. Waren es 2005 an den Verwaltungs- und Fachhochschulen noch 14.390 Kolleg*innen, so waren es 2018 schon 20.554 – eine Steigerung um 43 Prozent (vgl. ebd.: 100). Leinenbach et al. zeigen in ihrer Analyse, dass 2016/2017 und 2018/2019 immerhin zwischen 6 und 8 Prozent der ausgeschriebenen Stellen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen auf wissenschaftliche Mitarbeiter*innen abzielen (vgl. 2022: 131f.). Deutlich wird also ein Forschungsbedarf, der die bisher nicht systematisch etablierten, aber wachsenden Mittelbaustrukturen (vgl. Sommer/Thiessen 2018: 438) analysiert. Die bisherigen Ergebnisse lassen die Folgerung zu, dass den HAWs innerhalb der Debatte um die Produktion von Wissen durch nonprofessorale Wissenschaftler*innen eine größere Bedeutung zugesprochen werden muss. Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass die Bedingungen weiterhin überwiegend für Universitäten diskutiert werden.

Seit einigen Jahren spielen zudem in der Sozialen Arbeit auch private Hochschulen eine stärkere Rolle – insbesondere dann, wenn es um duale oder Fernstudienangebote geht (vgl. Meyer/Buschle 2020: 348ff.). Leinenbach et al. kommen für die Soziale Arbeit zu der Schlussfolgerung: „Der wachsende Fachkräftebedarf wird überwiegend von privaten Studienanbietern abgedeckt“ (2022: 62). Wenngleich die Rolle der privaten Hochschulen als Orte der Qualifikation noch vollkommen unterbeleuchtet ist, müssen sie als potenziell solche Orte sowie als ein zukünftiger Arbeitsmarkt für Qualifizierte ernst genommen werden. Wird ein Blick auf das wissenschaftliche und künstlerische Personal dieser Einrichtungen geworfen, so finden sich dort schon für das Jahr 2013 auch ohne zusätzliche Drittmittelstellen immerhin 4500 Vollzeitäquivalente, von denen aber nur 1700 Stellen Professuren sind (Buschle/Haider 2016: 79). Ein guter Teil dieser Stellen wird durch nebenberuflich Beschäftigte mit kurzfristigen Arbeitsverträgen bewältigt – beispielsweise über Lehrbeauftragte, die an den privaten Hochschulen mit einer doppelt so hohen Quote beschäftigt sind wie an staatlichen (Buschle/Haider 2016: 80). Zusätzlich sind die privaten Hochschulen durchaus auch im Feld der Forschung tätig, die häufig in Form von Auftragsforschung realisiert wird und dabei bisweilen einen ausgesprochen guten Ruf genießen (Leinenbach et al. 2022: 64). Hier besteht

ein – in Teilen hochprekärer – Arbeitsmarkt, der nicht zuletzt den wissenschaftlichen Nachwuchs adressiert.

3. Nonprofessorale Wissenschaftler*innen an HAWen: Zwischen Vereinnahmung und Eigeninteressen

Vor dem Hintergrund der real bestehenden „Räume der Qualifikation" und ihrer geringen Sichtbarkeit im hochschulpolitischen Diskurs wollen wir nach den Gestaltungsmöglichkeiten dieser Orte fragen. Welche Aufgaben sollten nonprofessorale Wissenschaftler*innen an HAWen übernehmen, und in welcher Relation stünde dies zu ihren Qualifikationsinteressen? Die Debatte um die Qualifikation an HAWs wurde bisher ausschließlich mit Blick auf zu besetzende Professuren geführt. Voraussetzung für eine Berufung ist die erfolgreiche Promotion, kombiniert mit einer fünfjährigen Wissenschafts- und Praxiserfahrung (davon mindestens drei Jahre außerhalb der Hochschule). Die an Fahrt aufnehmende Debatte um das Promotionsrecht von HAWen erfordert aber einen kritischen Blick auf mögliche entstehende Personalstrukturen.

Zunächst müssen wir dazu die Bedeutung der HAWen als Orte der disziplinären Bildung und Wissensgenerierung einordnen. Zwar kann Soziale Arbeit an verschiedenen Hochschultypen studiert werden, jedoch wählen 91 Prozent „aller Studierenden, die für den Bereich der Sozialen Arbeit akademisch qualifiziert werden, […] HAWs" (AGJ 2022: 12). Die Etablierung eines Mittelbaus mit Dauerstellen an HAWs wird nunmehr diskutiert, „da Lehrdeputate und Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern übernommen […] und so Fachhochschulprofessuren von diesen Aufgaben entlastet [werden sollen]" (Mozhova/Krabel 2018: 7). Allerdings sei dies auch mit spezifischen Problemen der Personalgewinnung verbunden. So argumentieren Mozhova und Krabel, dass ein solcher „Mittelbau" nicht die HAW-typische Trias aus Praxis-, Lehr und Forschungserfahrungen mitbringe, was „zulasten der Qualität in fachhochschulspezifischer Lehre und Forschung gehen" (Mozhova/Krabel 2018: 7) könne. Um dem vorzubeugen, schlagen die Autor*innen einerseits vor, HAW-Absolvent*innen zur Promotion zu motivieren, und andererseits, „Laufbahnkonzept(e) für die Fachhochschulprofessur" (Mozhova/Krabel 2018: 7) für (noch nicht) Berufungsfähige zu entwickeln.[4] Die Vorschläge sind interessant, aber noch nicht ausgereift. Besonders die Überlegung, einen Mittelbau zur Entlastung der

4 Ein Beispiel der Umsetzung ist das Programm „FH-Personal", https://www.fh-personal.de.

Fachhochschulprofessuren in Sachen „Lehrdeputat […] und Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung“ (Mozhova/Krabel 2018: 7) zu schaffen, verweist auf eine Leerstelle bezüglich der Arbeitnehmer*innen- und Karriereinteressen der potenziellen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen.

Nun fordert die DGSA schon länger ein eigenes Promotionsrecht für HAWs und die dafür notwendigen Ressourcen. Damit wäre naheliegenderweise auch die Schaffung von Promotionsstellen verbunden. In den bisherigen Debatten werden bereits zwei Arten von Mittelbaustellen adressiert: einerseits Dauerstellen in Lehre und Verwaltung – zur „Entlastung der Professuren“ (siehe oben), andererseits Promotionsstellen zur eigenen Qualifikation. Wie sehen aber die derzeitigen Karrierechancen und -vorstellungen von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen in HAWs aus? In einer 2019 durchgeführten Studie (vgl. Fritz et al. 2020: 242f.) zum wissenschaftlichen „Nachwuchs“ der Sozialen Arbeit gaben rund 32 Prozent der insgesamt 315 Teilnehmenden an, dass sie an einer HAW, und 42 Prozent, dass sie an einer Universität angestellt seien. Damit ist davon auszugehen, dass bereits etliche HAWs über einen Mittelbau verfügen.[5] Bei der Frage nach den Karrierezielen gaben die Befragten an, eine Professur an einer HAW (50 Prozent), eine Professur an einer Universität (19,5 Prozent) bzw. eine unbefristete Mittelbaustelle (25 Prozent) anzustreben. Damit besteht bei einem Viertel der Befragten eine Diskrepanz zwischen dem Berufswunsch und den in der Regel befristeten Arbeitsverhältnissen des Mittelbaus.

Was müsste bei der Debatte um die Schaffung eines Mittelbaus an HAWen beachtet werden? Mit Blick auf die besondere Personalstruktur der HAWen, die auf der Professur ohne Lehrstuhlkonzept beruht, ist zunächst zu konstatieren, dass Befristungen an den HAWs kein grundsätzliches Problem darstellen: Es ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Promovierenden bzw. des potenziellen Mittelbaus eine Professur anstrebt und mit ausreichend lang befristeten Promotionsstellen gut versorgt wäre. Wenn die Debatte zum Mittelbau an HAWen an Struktur und Tiefe gewinnen soll, so müssten – fasst man den derzeitigen Kenntnisstand mit Blick auf hochschulpolitische Debatten und Studien zusammen – folgende Punkte diskutiert werden:

1. Wie kann es gelingen, den Mittelbau nicht nur als Entlastungsfaktor für bereits beschäftigte Professor*innen zu fassen, sondern mit Blick auf die Qualifikationsinteressen dieser Beschäftigungsgruppe und dem so entstehenden neuen Wissen für die Soziale Arbeit zu modellieren? Hierzu muss grundlegend auch darüber gesprochen werden, in welchen Karrierephasen die Komponenten Praxis-, Lehr- und Forschungserfahrungen miteinander verknüpft werden können und wie eine systematische Personalentwicklung bis zur Professur gestaltet werden könnte.

5 Wobei die Umfrage hier nicht explizit abgefragt hat, ob es sich um Promotions-, Lehr-, Forschungs- oder Verwaltungsstellen handelt.

2. Damit geht weiterhin eine Debatte darüber einher, für welche Aufgaben es tatsächlich einen unbefristeten Anteil (promovierter) Mitarbeiter*innen im HAW-Mittelbau geben müsste.
3. Die Debatte ist nicht jenseits der Verteilung von Lehrdeputat zwischen Professor*innen und nonprofessoralen Wissenschaftler*innen zu führen. Das bislang strukturell bedingte und statusspezifische Interesse von Professor*innen zur „Entlastung" von Lehraufgaben darf nicht den Blick auf die Bedingungen der Qualifikationsarbeit von Nachwuchswissenschaftler*innen verdrängen.
4. Bei einer Neugestaltung der Personalstruktur sollte auch darüber gesprochen werden, auf Basis welcher Finanzierungsquellen wissenschaftliche Mitarbeiter*innen angestellt werden. Fritz et al. (2020) zeigen, dass eine wissenschaftliche Qualifikation beispielsweise auch neben einer Anstellung im Verwaltungsbereich oder Auftragsforschungsprojekten erfolgt. Entsprechend sollte die Debatte zur Tätigkeit und Qualifikation an HAWs im Zusammenhang mit realistisch verfügbaren Finanzierungsoptionen geführt werden (beispielsweise durch unbefristete Planstellen).
5. Nicht zuletzt dürfen die Fehler der Universitäten im Umgang mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen nicht wiederholt werden: Die Stellendauer muss der praktischen Promotionsdauer entsprechen. Die Anstellung muss einen erheblichen Anteil zur Qualifikation innerhalb der Arbeitszeit bereitstellen, um auf diese Weise Promotionsabbrüchen aufgrund von Überbelastung entgegenzuwirken. Hierbei sollten es in der Regel Vollzeitstellen sein, damit der Lebensunterhalt der Mitarbeiter*innen gesichert ist sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht wird.

Eine entsprechende Gestaltung der institutionellen Orte ist die notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche und verbesserte Wissensproduktion. Dies war und ist nicht zuletzt Gegenstand der Auseinandersetzungen und Kämpfe von „#IchBinHanna"/„#IchBinReyhan". Da Soziale Arbeit Wissen nicht nur an Hochschulen produziert, wenden wir uns in der Folge diesen Orten zu.

4. Außeruniversitäre und -hochschulische Arbeitsfelder als Orte der Produktion und des Transfers von Wissen

Die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin bietet promovierten Sozialarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen eine Art Sonderweg der Wissensproduktion, der auch außerhalb und in Kombination mit hochschulischen Strukturen stattfinden kann (siehe das Vorwort zu diesem Band).

Eine wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig praxisnahe Wissensproduktion wird heute durch die zunehmende Qualifizierung (Absolvent*innen mit Masterabschluss oder Promotion) von Fachkräften der Sozialen Arbeit er-

möglicht. Ein Teil der (hoch-)qualifizierten Sozialarbeiter*innen kann – bisher strukturbedingt – nicht an den HAWs oder allgemein in der Wissenschaft verbleiben.[6] Es hat sich in den letzten Jahren aber auch ein nicht unbedeutender Arbeitsmarkt für (promovierte) Wissenschaftler*innen entwickelt. Begünstigt durch die Epistemisierung gesellschaftlicher Systeme (vgl. Bogner 2021: 8ff.), die auch die Soziale Arbeit betreffen, finden sie nun der Qualifikation entsprechende Anstellungen auch außerhalb der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, beispielsweise in Ministerien, Kommunen, NGOs, NPOs, freien Instituten, Stiftungen, der Privatwirtschaft, in Verbänden, bei Leistungsträgern, Bundesarbeitsgemeinschaften, in der Politik etc. Dort können die Fachkräfte unterschiedliche Positionen einnehmen: als Sozialarbeiter*innen im direkten Kontakt mit Adressat*innen, in Stabsstellen, als (Fach-)Referent*innen, Koordinator*innen, Leiter*innen, Selbstständigkeit (beispielsweise Kombination aus Praxis, Forschung und Lehre) etc.[7]

Kerngedanke im Sinne der Wissensproduktion für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit ist dabei jedoch nicht die ausschließliche Tätigkeit im Arbeitsfeld selbst, sondern eine darüber hinaus aktiv verfolgte Wissensproduktion, die auf folgende Art und Weise disziplinäres und professionelles Wissen im Dialog von Theorie und Praxis mitgestaltet:

- wissenschaftlich fundierte Perspektiven und theoretisches Fachwissen, welches in der Praxis fruchtbar gemacht werden kann,
- Reflexion (und Erforschung) sozialer Probleme und ihrer Lösung in Kooperation mit HAWs und Universitäten,
- Einsatz von qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden in der Praxis,
- Wissenstransfer durch Publikationen und Vorträge der Beteiligten sowie durch die aktive Beteiligung an der Fachgesellschaft, Bundesarbeitsgemeinschaften und wissenschaftlichen Tagungen zu den spezifischen Handlungsfeldern,
- Kooperationen und handlungsfeldspezifische Arbeitskreise zwischen Hochschulen, (Sozial-)Wirtschaft, der Zivilgesellschaft und der Politik (Sozialarbeitspolitik).

---

6 Die Erhebung von Fritz et al. (2020) zeigt, dass 47 Prozent der Nachwuchswissenschaftler*innen planen, in der Wissenschaft zu verbleiben, 49 Prozent noch unsicher sind und 4 Prozent nicht in der Wissenschaft verbleiben wollen. Außerdem wollen 50 Prozent eine FH-Professur, 24 Prozent eine befristete Mittelbaustelle, 19 Prozent eine Professur an einer Universität. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nicht so viele Professuren gibt, wie es letztlich promovierte Personen geben wird.

7 Im Einzelfall sind natürlich spezifische Kompetenzen notwendig bzw. gefordert, die nicht nur mit einem hohen Abschluss (Master oder Promotion) eingelöst werden können; beispielsweise Führungserfahrung und Kompetenzen im Bereich Sozialmanagement.

Diese oftmals bereits etablierten Formen des Dialogs von Theorie und Praxis ermöglichen die Produktion von Wissen für die Soziale Arbeit. Gleichwohl stellt sich die Herausforderung, dass die hohe und teilweise spezifische Qualifikation nicht immer mit dem außerhochschulischen Arbeitsmarkt kompatibel ist. Dadurch kann es erschwert sein, eine berufliche Position zu finden, in der die erworbenen Qualifikationen zufriedenstellend eingesetzt werden können und eine Wissensproduktion für die Weiterentwicklung der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit zielgerichtet verfolgt werden kann. Gleichzeitig drängt sich angesichts gestiegener Zahlen von promovierten oder anderweitig hoch qualifizierten Sozialarbeiter*innen die Frage auf, wie diese in der Praxis Sozialer Arbeit und darüber hinaus in der Politik und Verwaltung sinnvoll eingesetzt werden können. Falls keine geeigneten Beschäftigungsmöglichkeiten vorzufinden sind, stellt sich die Frage, wofür eine stetige Qualifizierung einzelner Akteur*innen für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit, aber auch für die Akteur*innen selbst notwendig ist.

Nachdem das Thema des Übergangs aus der Wissenschaft heraus seit einigen Jahren an Universitäten diskutiert worden ist, machen sich derzeit auch erste HAWs auf den Weg, die Entwicklung einer zunehmenden akademischen Qualifizierung für die Praxis aufzugreifen. Das Ziel der Programme und Förderungen ist es dabei, den wissenschaftlichen Nachwuchs (der vielfach promoviert ist) für die außerhochschulische Berufspraxis zu qualifizieren.[8] In Kooperationen mit der (Sozial-)Wirtschaft, der Zivilgesellschaft und der Politik werden Konzepte und Personalentwicklungsmodelle auf den Weg gebracht, die diesen (hoch-)qualifizierten Absolvent*innen geeignete Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits der Hochschule ermöglichen sollen. Daraus erwachsen Möglichkeiten für HAWs, im Sinne der Verzahnung von Theorie und Praxis sowie eines gelingenden Transfers Konzepte zu entwickeln.

5. Fazit

Nonprofessorale Wissenschaftler*innen sind konstitutive Akteur*innen in der Wissensproduktion der Sozialen Arbeit. Indem sie lehren, forschen, praktisch tätigt sind und sich (dadurch) qualifizieren, nehmen sie eine für Disziplin und Profession relevante Rolle ein. Dabei unterliegen die (Rahmen-)Bedingungen der Wissensproduktion für diese Gruppe einer besonderen Heterogenität und Prekarität. Dies bezieht sich zum einen auf die in ihr positionierten Subjekte und zum anderen auf die Orte der Qualifikation. Wissenschaftler*innen, die sich in den HAWs qualifizieren, unterliegen dabei einer spezifischen instituti-

8 Hier kann die TH Köln als Beispiel angeführt werden, die einen solchen Förderungsbereich konzeptioniert.

onellen Positionierung, die erstens durch die diskursive Unsichtbarkeit des Mittelbaus an HAWs und zweitens durch die noch immer in Frage stehende Legitimität von HAWs als Orte wissenschaftlicher Qualifikation bedingt wird. Hinzu kommt drittens die – mit der Situation an den Universitäten vergleichbare – strukturell angelegte Pädagogisierung der Promotionssituation. Wie wir aufzeigen konnten, nehmen hier die HAWs in allen ihren Organisationsformen aber eine zentrale Rolle in der Wissensproduktion der Sozialen Arbeit ein, weshalb der Diskurs an dieser Stelle dringend intensiviert werden muss.

Aus unserem Blick auf die prekäre Lage der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen und die potenziellen Verbesserungen der Rahmenbedingungen ergibt sich zweierlei: Es besteht zum einen akuter Forschungsbedarf zu den beschriebenen hochdynamischen Entwicklungen der Disziplin an den Hochschulen. Zum anderen braucht es hochschul- und berufspolitisches Engagement, um die Rahmenbedingungen disziplinpolitisch mitzugestalten. Wir sehen folgende Ansatzpunkte:

Aus unserem Blick auf die prekäre Lage der nonprofessoralen Wissenschaftler*innen und die potenziellen Verbesserungen der Rahmenbedingungen ergibt sich zweierlei: Es besteht zum einen akuter Forschungsbedarf zu den beschriebenen hochdynamischen Entwicklungen der Disziplin an den Hochschulen. Zum anderen braucht es hochschul- und berufspolitisches Engagement, um die Rahmenbedingungen disziplinpolitisch mitzugestalten. Wir sehen folgende Ansatzpunkte:

Angezeigt ist eine breitere Debatten um und konkrete Konzepte für Personalmodelle und -entwicklung in Praxis und Hochschule, die allen beteiligten Statusgruppen eine Mitsprache gewährt und die Planbarkeit der eigenen beruflichen Entwicklung ermöglicht. Hierfür bedarf es auch aktuellerer statistischer Daten, die die Rahmenbedingungen der Wissensproduktion in ihrer Entwicklung erfassen, aber auch einer Wissenschaftsforschung, die nach dem Zusammenhang fragt, unter welchen Bedingungen welches Wissen produziert wird. So könnten Schwachstellen identifiziert und Potenziale erkannt werden. Eine Neuauflage und Erweiterung der „Nachwuchs"-Befragung wäre hierfür denkbar. Unabhängig davon gilt es, die HAWs im Rahmen der Hochschulforschung verstärkt zu fokussieren. Für die Soziale Arbeit muss das auch heißen, die spezifischen Bedingungen für (hoch-)qualifizierte Fachkräfte in der Praxis zu berücksichtigen und die Verzahnung von Disziplin und Profession bezüglich des Wissenschafts-Praxis-Transfers in den Blick zu nehmen.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2022): Zunehmende Privatisierung fach- und hochschulischer Qualifizierung in der Kinder- und Jugendhilfe,

https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier_Privatisierung.pdf [22.06.2022].
Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin: Suhrkamp.
Bogner, Alexander (2021): Die Epistemisierung des Politischen. Stuttgart: reclam.
Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. In: Erziehungswissenschaft 27:53, S. 9–19.
Buschle, Nicole/Haider, Carsten (2016): Private Hochschulen in Deutschland. In: WISTA 67:1, S. 75–86.
Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e. V. (DGSA) (2022): Sektionen/Fachgruppen, https://www.dgsa.de/.
Fritz, Fabian/Hille, Julia/Löffler, Eva Maria/Klevermann, Nils/Taube, Vera (2020): Like a Drug Gang Limbo: Lebens- und Arbeitsbedingungen „junger“ Wissenschaftler_innen Sozialer Arbeit. Ein Diskussionsbeitrag. In: Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wandel der Arbeitsgesellschaft – Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 237–249.
Henn, Sarah/Schulze, Kathrin (2014): Das Netzwerk „Junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ als Förderung der ‚eigenen‘ Stimme. In: Erziehungswissenschaft 25:1, S. 86–87.
Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: Debatte (Beiträge zur Erwachsenenbildung) 4:1, S. 11–16.
Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Springer, S. 154–169.
Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Bielefeld: wbv.
Leinenbach, Michael/Nodes, Wilfried/Simon, Titus (2022): Soziale Arbeit in der Spaltung. Weinheim: Beltz.
Meyer, Nikolaus/Buschle, Christina (2020): Der Lizenzierungsweg Fernstudium in der Sozialen Arbeit: Der Boom des großen Unbekannten. In: Soziale Passagen 12:2, S. 345–357.
Mozhova, Anastasia/Krabel, Stefan (2018): Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, https://www.iit-berlin.de/iit-docs/a6dd9a6d72ee43b4b394b195 04f060ff_2018_08_iit-perspektive_Nr_41.pdf [22.06.2022].
Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
Sellner, Nora/Fritz, Fabian/Kallenbach, Tilman/Klevermann, Nils (2021): #IchBinHanna – #WirSindNetzwerk: Theoretische und empirische Rahmungen zur Selbstorganisation der non-professoralen Wissenschaft Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit – DZI 70:9, S. 322–329.
Sommer, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2018): Forschungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit – DZI 67:12, S. 438–444.
Wiarda, Jan-Martin (2022): „Grundsätzlich“ promotionsfähig, https://www.jmwiarda.de/2022/06/13/grunds%C3%A4tzlich-promotionsf%C3%A4hig/ [12.07.2022].

Die Herausgeber*innen und Autor*innen

Die Herausgeber*innen

Köttig, Michaela, Prof. Dr., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für Gesprächsführung, Kommunikation und Konfliktbearbeitung sowie Sprecherin des Kompetenzzentrums Soziale Interventionsforschung an der Frankfurt University of Applied Sciences. Co-Sprecherin der Sektion Forschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Rechtsextremismus, Gender und Soziale Arbeit, interpretative Sozialforschung, Übersetzung von Forschungsmethodik in den Praxiskontext Sozialer Arbeit.
Kontakt: koettig@fb4.fra-uas.de

Kubisch, Sonja, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für die Wissenschaft Soziale Arbeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungs- und Organisationsforschung, Engagementforschung, Trauer und Soziale Arbeit, Diversität, Rekonstruktive Sozialforschung, Theorien Sozialer Arbeit.
Kontakt: sonja.kubisch@th-koeln.de

Spatscheck, Christian, Prof. Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, Dipl.-Sozialarbeiter, Professor für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften der Hochschule Bremen, Visiting Scholar an der Universität Lund, Visiting Professor an der Universität Pisa. Co-Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, insbes. sozialraumbezogene Arbeitsansätze, systemisches Denken und Handeln, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, insbes. Jugendarbeit, sowie Internationale Soziale Arbeit.
Kontakt: christian.spatscheck@hs-bremen.de

Die Autor*innen

Afeworki Abay, Robel, Doktorand am Zentrum der Inklusionsforschung (ZfIB) der Humboldt-Universität zu Berlin. Co-Sprecher der Fachgruppe „Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik (Migraas)“ der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) sowie Mitgründer und Koordinator des Netzwerks: Intersectional Disability Justice (IDJ): https://www.intersectional-disability-justice.org. Arbeitsschwerpunkte: Verwobenheiten von Rassismus und Ableism, Fluchtmigrationsforschung, Intersectional Black, Queer und Disability Studies, Partizipative Forschung, Postkoloniale Theorien und Dekoloniale Ansätze, Soziale Gerechtigkeit und Klimagerechtigkeit.
Kontakt: robel.afeworki.abay@gmx.de

Aghamiri, Kathrin, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für Sozialpädagogik an der Fachhochschule Münster. Sprecherin der DGSA-Fachgruppe „Adressat*innen, Nutzer*innen, (Nicht)Nutzung Sozialer Arbeit“. Arbeitsschwerpunkte: Doing Social Work, Demokratische Partizipation von jungen Menschen in pädagogischen Institutionen, Erziehung und Bildung, Soziale Arbeit und Schule, Ethnografie.
Kontakt: k.aghamiri@fh-muenster.de

Auner, Carolin, Dipl.-Sozialpädagogin (FH), Supervisorin und Coach (DGSv), Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der International Doctoral School REASON/Munich Center of the Learning Sciences an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und der Katholischen Stiftungshochschule München (KSH). Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, Kasuistik, Beratung.
Kontakt: carolin.auner@psy.lmu.de

Barut, Kira Margarete, B.A./M.A. Soziale Arbeit, Doktorandin am hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit der hessischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Lehrbeauftragte am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Frankfurt University of Applied Sciences. Studienrätin an einer Berufsschule mit Fachrichtung Sozialwesen/Sozialpädagogik und dem Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft. Preisträgerin des Barbara-Budrich-Posterpreises der DGSA-Jahrestagung 2022. Arbeitsschwerpunkte: Diversität in der Sozialen Arbeit, offene Jugendarbeit, qualitative Jugendarbeitsforschung, Diversitätspolitik, Diversity Management, Diversity Mainstreaming.
Kontakt: kira.barut@fb4.fra-uas.de

Becker-Lenz, Roland, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, Dipl.-Soziologe, Professor für Professionsforschung am Institut für Professionsforschung und -entwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz.
Kontakt: roland.becker@fhnw.ch

Benz, Benjamin, Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Sozialarbeiter (FH), Professor für Politikwissenschaft/Sozialpolitik am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Leiter des Bochumer *Sozial*-Wissenschaftsladens. Arbeitsschwerpunkte: Armut und soziale Ausgrenzung, Mindestsicherungspolitik, politische Interessenvertretung im Sozialwesen, europäische Integration.
Kontakt: benz@evh-bochum.de

Cajete, Gregory, Ph.D., Professor for Native American Studies and Language, Literacy and Sociocultural Studies, Department of Native American Studies at the University of New Mexico, Albuquerque, USA. Native American scholar and educator (Tewa from Santa Clara Pueblo, New Mexico). Practicing ceramic, pastel, metal artist and scholar of herbalism and holistic health. Former Dean of the Center for Research and Cultural Exchange, Chair of Native American Studies and Professor of Ethno-Science, former Director of Native American Studies (18 years) at the University of Mexico. Main areas of research: Design of culturally-responsive curricula geared to the special needs and learning styles of Native American students. He has pioneered reconciling Indigenous perspectives in sciences with a Western academic setting.
Contact: gcajete@unm.edu

Csongor, Anna, teacher for English and social worker, Chair of Board, Autonómia Foundation, Budapest, Hungary, founder of MA Community Development Studies, Department of Social Work der ELTE University Budapest.
Contact: csongoranna@tatk.elte.hu

Ditlhake; Kefilwe Johanna, Dr., social worker and lecturer at the University of Johannesburg. She holds a Master's degree in Social Work from the University of Johannesburg and a Ph.D. from the University of the Witwatersrand, School of Governance. Main areas of research: Extensive experience in teaching, the medical field, working with children, and community development.
Contact: kditlhake@uj.ac.za

Eichinger, Ulrike, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin, Professorin für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Theorien, Methoden und Geschichte Sozialer Arbeit, Praxisforschung, Organisationsgestaltung, Kritische Soziale Arbeit und Kritische Psychologie.
Kontakt: eichinger@ash-berlin.eu

Fritz, Fabian, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler (M.A.), wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Erzieherische Hilfen als Arbeit am Gemeinwohl – Zwischen wirkungsorientierter Steuerung und gleichberechtigter Teilhabe in Deutschland und Großbritannien“ an der Universität Siegen und Lehrbeauftragter am Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendarbeit (insb. im Sportverein und Fußballfanszenen), Heimerziehung, Sozialarbeitspolitik sowie Polizei und Soziale Arbeit.
Kontakt: fabian.fritz@uni-siegen.de

Füssenhäuser, Cornelia, Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Pädagogin und staatliche anerkannte Sozialarbeiterin, Professorin für Theorien, Geschichte und Ethik Sozialer Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain. Mitglied im hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit Hessen, Mitglied in der DGfE (Kommission Sozialpädagogik) sowie der DGSA (u.a. Sektion Theorie und Wissenschaft). Arbeitsschwerpunkte: Theoriegeschichte und Theorieentwicklung Sozialer Arbeit, historische Zugänge Sozialer Arbeit, Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Theorie-Praxis-Dialog.
Kontakt: cornelia.fuessenhaeuser@hs-rm.de

Ghanem, Christian, Prof. Dr., Sozialarbeiter, B.A./M.A., Professor für Theorien und Handlungslehre in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Straffälligenhilfe, Professionalisierung und Digitalisierung in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: christian.ghanem@th-nuernberg.de

Harrer-Amersdorffer, Jutta, Prof. Dr., Sozialarbeiterin, B.A./M.A., Professorin für Theorien und Handlungslehre in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Sozialarbeitswissenschaft, Kinder- und Jugendhilfe, Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: jutta.harrer-amersdorffer@th-nuernberg.de

Hempel, Sebastian, Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain. Arbeitsschwerpunkte: Forschung zu Professionalität, Normalitätskonstruktionen in verschiedenen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit, rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, partizipative Zugänge zu Forschung.
Kontakt: sebastian.hempel@hs-rm.de

Janotta, Lisa, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Forschung zu Rechtsextremismus, Professionalität in der Sozialen Arbeit, Methoden der empirischen Sozialforschung.
Kontakt: lisa.janotta@uni-rostock.de

Kallenbach, Tilman, Dipl.-Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Universität Bamberg und im Forschungsprojekt „DIYhoch3“. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Migrationsforschung, Geschichte und Theorie Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit in ländlichen Räumen und Jugendforschung.
Kontakt: tilman.kallenbach@uni-bamberg.de

Kiewitt, Karsten, Prof. Dr. phil., Professor für Inklusionspädagogik mit dem Schwerpunkt Diversität und soziale Teilhabe an der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), der Fachgruppen Internationale Soziale Arbeit und Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation der DGSA. Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Menschen mit Beeinträchtigungen, Heilpädagogik, soziale Ungleichheit, indigenes Wissen, Dekolonialisierung.
Kontakt: k.kiewitt@fhchp.de

Kleibl, Tanja, Professor for Social Work, Migration and Diversity at the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt (THWS); Research Chair with a focus on Participatory Action Research in Mozambique until 2026 and Research Associate at the University of Johannesburg; Director of the Master’s Programme “International Social Work with Refugees and Migrants”. Main areas of research: Promoting knowledge and debate about discourses and concepts of development, migration and mobility, civil society as well as governance from postcolonial perspectives, social development and social work in the Global South and its political economy in relation to the Global North.
Contact: tanja.kleibl@thws.de

Klevermann, Nils, Dr. rer. soc., lehrt und forscht in der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität der RWTH Aachen University. Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungstheorien, pädagogische Kollektive, Queer Studies und kritische Migrationsforschung.
Kontakt: nils.klevermann@rwth-aachen.de

Kubisch, Sonja, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für die Wissenschaft Soziale Arbeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungs- und Organisationsforschung, Engagementforschung, Trauer und Soziale Arbeit, Diversität, Rekonstruktive Sozialforschung, Theorien Sozialer Arbeit.
Kontakt: sonja.kubisch@th-koeln.de

Löffler, Eva Maria, Dr.in phil., M.A. Soziale Arbeit, staatlich anerkannte Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sozialpolitik und Sozialmanagement (ISSM) der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Alter, Soziale (Alten-)Arbeit (im Rahmen kommunaler Daseinsvorsorge), Versorgung und Pflege im sozialpolitischen Kontext, Professionalisierung und Multiprofessionalität der Gesundheits- und Sozialberufe.
Kontakt: mail@eva-loeffler.de

Lutz, Ronald, Dr. phil., Prof. em., Kulturanthropologe; von 1993 bis 2019 Professor für Soziologie Besonderer Lebenslagen an der FH Erfurt – Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften. Aktuell: Lehrbeauftragter an der FH Erfurt und an der TH Würzburg-Schweinfurt, Research Associate an der University of Johannesburg. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Soziologie, soziale und globale Ungleichheit, Vergesellschaftungsformen, postkoloniale Theorien, Internationale Sozialarbeit.
Kontakt: lutz@fh-erfurt.de

Middendorf, Tim, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter/-Sozialpädagoge, Supervisor, M.A., Professor für Soziale Arbeit im Kontext prekärer Lebenslagen an der FH Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Menschen in prekären Lebenslagen, Professionalisierung und Professionalität in der Sozialen Arbeit, Supervision und Beratung.
Kontakt: tim.middendorf@fh-bielefeld.de

Mihály, Bulcsú, social worker and civil society activist for Roma empowernment, lecturer at Institute of Social Studies, Department of Social Work der ELTE University.
Contact: mihaly.bulcsu@tatk.elte.hu

Mittmann, Michelle, M.A. Soziale Arbeit, Mag. Angewandte Kulturwissenschaften, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Studium Soziale Arbeit trifft Digitalisierung“ and der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Soziale Arbeit. Co-Sprecherin der Fachgruppe Soziale Arbeit und Digitalisierung. Arbeitsschwerpunkte: Curriculum- und Kompetenzentwicklung in der Sozialen Arbeit im Zuge des digitalen Wandels.
Kontakt: michelle.mittmann@haw-hamburg.de

Müller-Hermann, Silke, Prof. Dr. phil., Dipl.-Soziologin, Professorin für Praxisentwicklung und Implementierungsforschung an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Professionsforschung und -entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität Sozialer Arbeit, sozialer Wandel, organisationaler Wandel und Praxisentwicklung, Implementierungsforschung, rekonstruktive Sozialforschung (insb. Objektive Hermeneutik).
Kontakt: silke.mueller@fhnw.ch

Myszor, Franziska, M.A. Rehabilitationswissenschaften, bis Dezember 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin im *Sozial*-Wissenschaftsladen, Standort Bochum. Aktuell Projektkoordinatorin bei Bethel.regional, v. Bodelschwinghsche Stiftungen Bethel.
Kontakt: f_stuhm@hotmail.com

Nguyen-Meyer, Ngan, Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Promovendin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Hochschule Fulda und Lehrbeauftragte, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule München, Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Dekolonialisierung transnationaler Wissensproduktion in der Wissenschaft Sozialer Arbeit, asymmetrische Machtverhältnisse und Disparitäten in der Sozialen Arbeit, Didaktik in der Vermittlung von Theorien Sozialer Arbeit, Methoden der Sozialen Arbeit, interkulturelles Lernen und interkulturelles Nichtverstehen im Kinderschutz mit Migrantenfamilien.
Kontakt: ngan.nguyen-meyer@hm.edu

Nickel-Schampier, Tobias, Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, Professor für Ethik der Sozialen Arbeit am Fachbereich Gesundheit und Soziales der Hochschule Fresenius, Standort Hamburg. Mitglied der Fachgruppe Ethik der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Professionsethik, Theorien Sozialer Arbeit, Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, insb. Grundlagendiskurse zu Normalität und sozialer Kontrolle.
Kontakt: tobias.nickel-schampier@hs-fresenius.de

Otten, Matthias, Prof. Dr. phil, Professor für Politikwissenschaft und interkulturelle Bildung am Institut für Migration und Diversität der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle und internationale soziale Arbeit, Migrations- und Fluchtforschung, Teilhabeforschung, Disability Studies und qualitative Sozialforschung.
Kontakt: matthias.otten@th-koeln.de

Pigorsch, Stephanie, M.A. Soziale Arbeit, Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin (FH), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Partizipation, Gemeinwesenarbeit, Jugendarbeit, soziale Ausschließung und Macht, ethnografische und rekonstruktive Forschungsansätze in der Sozialen Arbeit.
Kontakt: pigorsch@posteo.de

Remke, Sara, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Abteilung Paderborn der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: philosophische und (sozial-)pädagogische Grundlagen und Aspekte der Sozialen Arbeit, insbesondere zu Freiheit, Digitalisierung sowie pädagogischen Beziehungen.
Kontakt: s.remke@katho-nrw.de

Roeske, Adrian, M.A. Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Informationsmanagement Bremen und Promovend an der Universität zu Köln. Sprecher der Fachgruppe Digitalisierung der DGSA, Co-Host des DGSA.podcast. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Digitalisierung, digitale Schulsozialarbeit, soziale und digitale Ungleichheiten, Datafizierung in Schule, (berufliche) Medienbildung, Co-Creation, qualitative Methoden.
Kontakt: aroeske@ifib.de

Sachs, Kevin, B.A. Soziale Arbeit, M.A. Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im *Sozial*-Wissenschaftsladen an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. Arbeitsschwerpunkte: Partizipative Forschung, Exklusionsrisiken, Machtanalyse, Identitätsforschung, Diskursforschung.
Kontakt: sachs@evh-bochum.de

Schiffhauer, Birte, Prof. Dr. rer. nat., Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Dehumanisierung, Digitalisierung und Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit, individuelle und gesellschaftliche Aspekte der Mensch-Technik-Interaktion, menschzentrierte Gestaltung von Robotern, Social Bots, KI und VR/AR.
Kontakt: b.schiffhauer@katho-nrw.de

Schmelz, Andrea Frieda, Prof. Dr. phil., Professorin für internationale Soziale Arbeit und globale Entwicklung am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Coburg, Mitglied im Sprecherinnenkollektiv der Fachgruppe Internationale Soziale Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Migration und Menschenrechte; Green Social Work, ökologisch-soziale Gerechtigkeit, Klimagerechtigkeit, sozial- und kulturwissenschaftliche Krisen-, Katastrophen- und Transformationsforschung, historisch-politische und kulturelle Bildung, dekoloniale und rassismuskritische Erinnerungskultur.
Kontakt: andrea.schmelz@hs-coburg.de

Schirilla, Nausikaa, Prof. Dr. phil., habil., Professorin für Soziale Arbeit, Migration und Interkulturelle Kompetenz an der Katholischen Hochschule Freiburg, Redaktionsleitung *polylog – Zeitschrift für Interkulturelles Philosophieren*. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Flucht und Soziale Arbeit, Care und Migration, Genderfragen, Migration und Ethik, postkoloniale Theorien.
Kontakt: nausikaa.schirilla@kh-freiburg.de

Schmitt, Caroline, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Pädagogin, Professorin für Migrations- und Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Sprecherin des Arbeitskreises „Flucht, Agency und Vulnerabilität“ im Netzwerk Fluchtforschung (zusammen mit Anett Schmitz). Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Diversität in der Migrationsgesellschaft, Katastrophen- und Klimakrisenforschung, solidarische Städte und Allianzen, inter- und transnationale Soziale Arbeit, pädagogische Professionalität.
Kontakt: info@caroline-schmitt.eu

Schönig, Werner, Prof. Dr. rer. pol. habil, Professor für Sozialökonomik und Konzepte der Sozialen Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Hochschule NRW in Köln. Arbeitsschwerpunkte: Armut, Sozialraum und soziale Dienste, Theorie der Sozialen Arbeit und Sozialökonomik.
Kontakt: w.schoenig@katho-nrw.de

Schramkowski, Barbara, Prof.in Dr.in phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Professorin für Grundlagen und Methoden Sozialer Arbeit und Leiterin des Studiengangs Soziale Arbeit: Jugend-, Familien- und Sozialhilfe an der Fakultät Sozialwesen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Sprecherin der DGSA-Fachgruppe „Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation in der Sozialen Arbeit“. Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritik/Alltagsrassismus, Geschlechterverhältnisse/Feminismus, Kinder- und Jugendhilfe, Kinderrechte und Klimagerechtigkeit.
Kontakt: schramkowski@dhbw-vs.de.

Sellner, Nora, Dr. phil., Sozialarbeiterin (B.A.) und Sozialmanagerin (M.A.), Projektleiterin (mit Prof. Dr. Frank Sowa) im Forschungsprojekt „Auswirkungen von direkten persönlichen Hilfen innerhalb der ordnungsrechtlichen Unterbringung“ und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Wohnraumakquise und Housing First Nordbayern“ an der TH Nürnberg, Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule NRW und der TH Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Theorien, Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit mit marginalisierten Gruppen, Wohnungsnot und Wohnungslosigkeit, Armut und soziale Exklusion, Normalität und Normativität in der Sozialen Arbeit, Bewältigung in besonderen Problemlagen und Krisen, Raumnutzungsverhalten obdachloser Menschen.
Kontakt: nora.sellner@th-nuernberg.de

Smykalla, Sandra, Prof. Dr. disc. pol., Mag. Pädagogik, Professorin für Theorien der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Machtkritik in Theorien und Konzepten Sozialer Arbeit, dekonstruktive Soziale Arbeit und Pädagogik, Gender und Critical Diversity Studies, gleichstellungsorientierte und diskriminierungskritische Organisations- und Hochschulentwicklung.
Kontakt: smykalla@ash-berlin.eu

Sommer, Elisabeth, M.A. Soziale Arbeit, Promovendin am Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Lehrbeauftragte im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit in multiprofessioneller Kooperation, Prävention im Kinderschutz und Frühe Hilfen, genderreflexive Professionalisierungsprozesse, Diversität an Hochschulen, Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie, qualitativ-rekonstruktive Forschung.
Kontakt: esommer26@googlemail.com

Soydan, Haluk, Prof. Dr. and Research Dean (retired), University of California, Suzanne Dworak-Peck School of Social Work, Los Angeles, California. Former research director at the Swedish National Board of Health and Welfare. Co-founder and former co-chair of the international Campbell Collaboration. Main areas of research: Social work as science, implementation and intervention, evaluation, systematic research synthesis, European migration, human services organizations.
Contact: soydan@usc.edu

Spatscheck, Christian, Prof. Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, Dipl.-Sozialarbeiter, Professor für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften der Hochschule Bremen, Visiting Scholar an der Universität Lund, Visiting Professor an der Universität Pisa. Co-Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, insbes. sozialraumbezogene Arbeitsansätze, systemisches Denken und Handeln, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, insbes. Jugendarbeit, sowie Internationale Soziale Arbeit.
Kontakt: christian.spatscheck@hs-bremen.de

Spensberger, Florian, Prof. Dr., Sozialarbeiter (B.A./M.A.), Professor für Theorien und Methoden in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Soziale Arbeit der Katholischen Stiftungshochschule München. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Diagnose, Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, internationale Soziale Arbeit.
Kontakt: florian.spensberger@ksh-m.de

Streck, Rebekka, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin, Professorin für Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Nutzer:innenforschung, Niedrigschwellige Soziale Arbeit, Drogenhilfe, Suchtforschung, ethnografische Forschung in der Sozialen Arbeit, rekonstruktive Sozialforschung.
Kontakt: rebekka.streck@eh-berlin.de

Svensson, Kerstin, Prof. Dr. phil., BSc Social Work, Full professor in Social Work, Lund University, Sweden. Director for a National Research Programme for practitioners in the social services in Sweden. Main areas of research: Social work history, volunteers, professions, organizations, and knowledge in social work practice. This is studied mainly in relation to crime, victimization, child protection and drug abuse.
Contact: kerstin.svensson@soch.lu.se

Taube, Vera, Prof. Dr., Dipl.-Sozialpädagogin (FH), Professorin für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft an der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit im Jugendhilfekontext, Case Management und Soziale Diagnose, Professionstheorie, internationale Soziale Arbeit.
Kontakt: vera.taube@thws.de

Unterkofler, Ursula, Prof. Dr. phil. Dipl.-Sozialpädagogin (FH) und Dipl.-Soziologin, Professorin für Methoden der empirischen Sozialforschung und Evaluation an der Hochschule München. Sprecherin der Sektion Forschung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, empirisch begründete Theoriebildung, Professionsforschung, Niedrigschwellige Soziale Arbeit, Nutzung rekonstruktiver Methoden als didaktische Zugänge in der Lehre.
Kontakt: ursula.unterkofler@hm.edu

Walther, Kerstin, Prof. Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Professorin für Gesundheitswissenschaften/Soziale Arbeit im Gesundheitswesen am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Gesundheit, Gesundheit und Diversity, gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsförderung bei chronischer Erkrankung und Behinderung, partizipative Gesundheitsforschung, qualitative Sozialforschung.
Kontakt: walther@evh-bochum.de

Weber, Joshua, B.A. und M.A. Soziale Arbeit, Doktorand an der Universität zu Köln. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für wissenschaftliche Dienstleistung und Entwicklung (Hochschulzentrum) der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung und Digitalität der Sozialen Arbeit, Entwicklung und Nutzung von Fachsoftware für die Soziale Arbeit, curriculare Verankerung der Digitalisierung.
Kontakt: joshua.weber@fhnw.ch

Wéber, Júlia, Dr. phil., social pedagogue, professor for migration society and democratic education, Neubrandenburg University of Applied Sciences, Department Social Work and Education.
Contact: jweber@hs-nb.de

Weist, Annalena, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im *Sozial*-Wissenschaftsladen an der Katholischen Hochschule NRW in Köln.
Kontakt: annalena.weist@gmx.de

Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit lebt als Disziplin und Profession von der ständigen Weiterentwicklung des in und mit ihr geteilten Wissens. Forschung, Theoriebildung, Lehre und Praxis bilden hierbei ein komplexes Gefüge im gesellschaftlichen Kontext. Der Band nimmt die verschiedenen Relationen in den Blick: Wo, von wem und in welcher Weise wird Wissen der Sozialen Arbeit gebildet, weiterentwickelt und geteilt? Und um welche Arten von Wissen geht es dabei?

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Michaela Köttig, Institut für Soziale Interventionsforschung, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Frankfurt University of Applied Sciences
Prof. Dr. Sonja Kubisch, Institut für die Wissenschaft Soziale Arbeit, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, TH Köln
Prof. Dr. Christian Spatscheck, Fakultät Gesellschaftswissenschaften, Hochschule Bremen

ISBN 978-3-8474-2689-9



www.budrich.de